



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nathália Sayuri Yamada

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: os desafios subjetivo para
a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade**

Paranaíba/MS

2015

Nathália Sayuri Yamada

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: os desafios subjetivo para
a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade vinculada à linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França.

Paranaíba/MS

2015

Y18e

Yamada, Nathália Sayuri

Educação inclusiva e representação social: os desafios subjetivo para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade/ Nathália Sayuri Yamada. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

128f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação especial. 2. Representação social. I. Yamada, Nathália Sayuri. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

Aos meus pais Olindina Maria da Silva e Carlos Mamolu Yamada; aos meus irmãos Priscila Myeko Yamada Alsulf e Daniel Shigueo Yamada, pela compreensão dos dias passados a distância e amor incondicional demonstrado ao longo da minha caminhada profissional.

Ao meu querido esposo Hilton Bulhões Neto, por tolerar os momentos de frustração, pela paciência, cumplicidade, companheirismo e incentivo nos momentos em que tudo parecia impossível. Sem você certamente tudo seria mais difícil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me ajudado a superar todos os obstáculos durante o período de realização deste trabalho, principalmente nas horas em que tudo parecia impossível.

Ao meu orientador Carlos Eduardo França, pela confiança, paciência e dedicação e por sempre estar presente nos momentos de dificuldade deste trabalho.

A todos os professores do programa, por buscar fazer deste mestrado o melhor possível.

Aos queridos amigos, pela compreensão, paciência e ajuda de sempre em ouvir minhas queixas e reclamações, apoiando-me e incentivando-me a todo o momento.

Aos professores convidados, pelo aceite em participar da minha banca e pelas imprescindíveis contribuições na qualificação.

Por fim, àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

Michel Foucault

RESUMO

A educação especial é fruto de um movimento mundial que necessita da ação política, cultural, social e pedagógica em prol de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação. Requer um sistema educacional planejado, para dar conta da diversidade dos alunos e, conseqüentemente, oferecer respostas adequadas as suas características e necessidades; e este é um grande desafio para a educação brasileira. Este estudo tem por objetivo investigar as representações e os estigmas que os atores sociais da escola apresentam sobre as pessoas com deficiência e as influências no processo de aprendizagem e sociabilidade. A pesquisa parte da premissa de que a maneira pela qual o professor vê seu aluno com deficiência pode influenciar em sua atitude para com o alunado. Caso este o veja como incapaz e sem condições de aprender provavelmente não realizará investimentos para a aprendizagem dele. Dessa forma, o presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre os poderes disciplinares e educacionais que incidiram nos corpos dos “anormais” no decorrer da história; analisa as representações sociais que os integrantes da comunidade escolar constroem sobre os alunos com deficiência, para compreender como essas representações influenciam no processo educacional de ensino-aprendizagem e de sociabilidade desses alunos; reflete sobre o projeto pedagógico da escola, em especial no que se refere aos subsídios didático-pedagógicos direcionados aos alunos com deficiência; analisa como os professores e demais profissionais responsáveis pela educação formal tratam os alunos com deficiência, conforme seus direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com ênfase na sua aprendizagem e sociabilidade. Para isso, escolhemos como estratégia de pesquisa o estudo de caso de uma escola municipal da cidade de Paranaíba-MS, utilizamos de 21 questionários e 25 entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores da sala de aula regular e professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), observação de campo e análise documental, buscou-se refletir sobre em quais paradigmas educacionais os professores responsáveis que trabalham com os alunos com deficiência se enquadram. A educação especial é definida com perspectivas mais amplas, que vão além das concepções de atendimento especializado e adaptação do aluno na busca da normalidade, que fundamenta o paradigma de integração. O caminho para a inclusão tem sido longo e penoso para as pessoas com deficiência; e os resultados da pesquisa apontam que muito já se alcançou desde que se começou a pensar no processo de inclusão, principalmente no que diz respeito à concepção dos professores em relação às pessoas com deficiência, como indivíduos capazes e com direitos iguais. Conclui-se que os discursos e práticas sobre a inclusão escolar são construções históricas moldadas pelas relações de poder-saber; são dispositivos biopolíticos que funcionam a título de controle das populações, e as representações, a formação dos professores, o atendimento especializado e o projeto político-pedagógico são alguns dispositivos criados na garantia de adestrar os indivíduos com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial. Representações. Estigmas. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The Special Education is the result of a worldwide movement that needs the political, cultural, social and educational action on behalf of all students being together, learning and participating without discrimination. It requires a planned educational system, to bear the diversity of students and, consequently provide proper answers to their features and needs; and this is a great challenge for Brazilian education. This study aims to investigate the representations and stigmas that school social actors have about people with disabilities and the influences in the learning and sociability process. The research starts from the premise that the way the teacher sees his student with disabilities can influence their attitude toward the students. If they see them as incapable and unable to learn probably will not realize investments for their learning. Thus, this paper presents a bibliographic review on the disciplinary and educational powers that focused on the bodies of "abnormal" throughout history; analyzes the social representations that the members of the school community build on students with disabilities, to understand how these representations influence the educational process of teaching and learning and also the sociability of these students; reflects on the school's educational project, in particular the one that regards the didactic and educational subsidies directed to students with disabilities; examines how teachers and other professionals involved in formal education treat students with disabilities, as their rights guaranteed by the Child and Adolescent Statute (ECA), with emphasis on their learning and sociability. The Special Education is defined with wider perspectives that go beyond the concepts of specialized care and adaptation of the student in search of normality, which move the integration paradigm. The way to the inclusion has been long and painful for people with disabilities; and the results of this survey indicate that a lot has been achieved since we began to think about the inclusion process, especially when regards to the conceptions of teachers related to persons with disabilities as capable individuals and with equal rights. We conclude that the discourses and practices about school inclusion are historical buildings shaped by relations of power-knowledge; are biopolitical devices operating under control of the people, and representations, teachers' training, the specialized care and the political-pedagogical project are some of the devices created in the guarantee of individuals with disabilities training.

Keywords: Special Education. Representations. Stigmas. People with disabilities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas de Paranaíba, MS.....	51
Tabela 2 - Instituições de ensino superior - Paranaíba, MS.....	51
Tabela 3 - Composição do quadro de profissionais.....	53
Tabela 4 - Tabulação do questionário realizado com a equipe pedagógica de uma escola rural da cidade de Mato Grosso do Sul.....	53
Tabela 5 - Alunos atendidos pelo atendimento educacional especializado (AEE) da instituição escolar e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEE).....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação em educação especial.....	67
Gráfico 2 - Satisfação dos cursos de formação.....	67
Gráfico 3 - Reação diante do primeiro contato com a proposta da educação inclusiva	82
Gráfico 4 - Melhor lugar para as pessoas com deficiência aprenderem e a conviverem.....	87
Gráfico 5 - Significado do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência.....	98
Gráfico 6 - Aprendizagem do aluno com deficiência.....	101

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Processo de identificação, avaliação e encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais (SRM).....

75

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento educacional especializado
AP	Atividade pedagógica
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CID	- Classificação Internacional de Doenças
CID-10	- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIDID	- Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem
CIF	- Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DI	- Deficiência intelectual
FIPAR	- Faculdades Integradas de Paranaíba
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidade educacional especial
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	- Portador de necessidade especial
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SIGETEC	- Sistema de Gestão Tecnológica
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E AS REPRESENTAÇÕES DAS PESSOAS CONSIDERADAS ANORMAIS.....	20
1.1 O Processo Histórico da Institucionalização do Anormal.....	21
1.2 A Educação Especial no Brasil e seus Paradigmas.....	30
1.3 Direitos das Pessoas com Deficiência na Legislação Brasileira Atual.....	37
1.4 A Disciplinarização em Função do Poder Normalizador.....	44
2 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE PARANAÍBA.....	50
2.1 Histórico de uma Escola de Paranaíba: sua Estrutura e seus Atores Sociais....	50
2.2 Incorporação das Proposições Legais ao Projeto Político-Pedagógico da Escola: Pressupostos para a Atenção Dada aos Alunos com Deficiência.....	57
2.3 Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado de uma Escola da Cidade de Paranaíba.....	62
2.4 Sala de Recursos Multifuncionais de uma Escola de Paranaíba.....	71
3 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE SOCIABILIDADE E DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	78
3.1 As Múltiplas Representações Sociais Construídas pelos Atores da Escola sobre os Alunos com Deficiência.....	79
3.2 Educação Escolar Inclusiva: os Efeitos Sociais da Representação do Aluno com Deficiência no seu Processo de Ensino-Aprendizagem.....	89
3.3 Análise das Influências das Representações Sociais dos Alunos com Deficiência no seu Processo de Sociabilidade e de Ensino-Aprendizagem dentro da Escola.....	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	116
ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema das representações da educação especial surgiu justamente com o trabalho desenvolvido pela pesquisadora como psicóloga escolar, em Paranaíba, Mato Grosso do Sul, durante quatro anos consecutivos, o que viabilizou a realização das entrevistas e observação de campo. A escolha da escola estudada aconteceu em função da familiaridade com a equipe profissional, que não se opôs à efetivação da pesquisa, permitindo, assim, o ir e vir sem olhares constrangedores e curiosos, e fizeram da minha escuta uma forma de desabafo e pedido de socorro. Portanto, no decorrer do presente trabalho serão apresentadas as representações dos gestores e dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência e as implicações que tais representações podem acarretar para o processo educativo desses alunos.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram vítimas de injustiças, discriminação e segregação. De forma lenta, a sociedade cedeu espaço para a educação especial juntamente com a democratização da educação, que não poupou esforços em apontar a dificuldade de aceitar os alunos com problemas de aprendizagem, de características e culturas diversas ou os que não se encaixavam na norma e no padrão pré-estabelecido. Assim, estes eram excluídos e agrupados com as pessoas com deficiência que possuíam em seu desenvolvimento motor, físico ou cognitivo alguma peculiaridade que as diferenciavam de seus pares, exigindo um tratamento especial e uma classe especial com profissionais especiais.

Constantemente nos deparamos com discursos que nos alertam para a liberdade e diversidade; porém, o que vemos é uma grande dificuldade de respeitar os indivíduos vistos como “anormais” e uma valorização da diversidade. Isso pode ser constatado em várias instâncias de nossa sociedade, porém a escola constitui um espaço onde é possível perceber claramente tais dificuldades e, conseqüentemente, evidenciar a exclusão.

A educação especial surgiu em uma ação política cultural, social e pedagógica desencadeada no movimento do direito de todos estarem juntos, independentemente de cor, raça, idade, sexo ou religião, fruto das lutas das minorias excluídas e interesses econômicos da sociedade capitalista e neoliberal¹, que toma a educação como simples prestação de serviços, oferecida num quase-mercado controlado por agências públicas criadas para assegurar algumas características ao “produto”, estritamente mercantil, apresenta-se como uma suposta forma de inclusão, com o objetivo de vigiá-los, dominá-los e por fim adestrá-los com a

¹ é o ressurgimento de ideias associadas ao liberalismo econômico “laissez-faire”, teve início em 1970 e 1980. Defendem a liberação econômica e a redução das despesas públicas como forma de reforçar o papel do setor privado na economia.

finalidade da maximização de resultados por parte dos produtores/fornecedores (PIRES, 2004).

Porém, independente dos motivos que nos influenciaram a levantamos hoje a bandeira da inclusão, o que se coloca em jogo é a forma como a comunidade escolar vem aceitando, incluindo e fazendo valer o direito das pessoas com deficiência a uma aprendizagem de qualidade. Como aponta Aranha (2003), o acesso à escola não pode se resumir na oportunidade de matrícula, implica principalmente a apropriação do saber, ou seja, fornecer ao aluno com deficiência condições de permanência e aprendizagem.

A educação especial organizou-se, primeiramente, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, levando à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização foi fortemente fundamentada no paradigma de serviços, no princípio de integração e no conceito de normalidade/anormalidade, caracterizado pelo modelo-médico de deficiência, que tem por objetivo definir, por meio de diagnósticos, as práticas escolares destinadas a esse aluno.

Lentamente, os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola regular e desocupar os ambientes segregados em escolas especiais. Apesar de não serem suficientes, além de decretos e resoluções, há ainda um conjunto de documentos que auxilia na efetivação dos compromissos estabelecidos na Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência, que, a partir do século XX, se intensificaram com os movimentos sociais de luta contra toda a forma de discriminação.

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, o discurso de educação inclusiva toma conta do país, silenciando a bandeira da integração defendida pelos profissionais da educação especial. Desde 2003, o governo federal defende a opção de matrícula dessa população em salas comuns das escolas públicas, acompanhado ou não de um atendimento especializado, em horário alternado da sala de aula na sala de recursos multifuncionais (SRM), sob o preceito do paradigma de suportes (KASSAR, 2011).

As escolas enfrentam várias dificuldades tanto estruturais como econômicas, sociais e políticos. Porém, quando o assunto é implementar uma escola inclusiva, tais problemas parecem se tornar ainda maiores, já que sua implementação exige modificação do espaço e estrutura da escola, formação profissional, recursos humanos e pedagógicos. Assim, promover a inclusão no espaço educacional é apenas um passo a caminho pela qual teremos de caminhar em prol da inclusão.

Isto porque incluir é em nossa sociedade contemporânea atender às necessidades de todos os seus membros, rejeitar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e

personais. É respeitar as necessidades individuais das pessoas com deficiência, possibilitando-lhes acesso decorrentes do avanço social, político, econômico, científico e tecnológico.

Em relação à dificuldade de implementação da proposta da educação especial, Ferreira, J. (2006) aponta que o que temos presenciado é um número significativo de matrículas na educação especial, marcado pela carência de atendimento e falta de recursos, instalações apropriadas e docentes capacitados. Há mais de uma década as políticas de inclusão estão sendo discutidas, criadas e ampliadas a fim de democratizar o acesso de todos aos segmentos sociais, de saúde, esporte, educação, trabalho e lazer. Ao mesmo tempo, nossa sociedade tem demonstrado dificuldades de suprir as necessidades e os desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças e, mais ainda, de promover aprendizagem a todos independentemente das diferenças. E complementa que, apesar das dificuldades para sua implementação, o maior obstáculo para a inclusão consiste na quebra das barreiras atitudinais, que significa romper com os paradigmas pré-estabelecidos e enraizados em nossa sociedade, fruto da trajetória histórica de construção de uma visão pejorativa do deficiente (FERREIRA, M., 2007).

Nesse cenário, é que se elaborou a problemática da pesquisa, pautada na seguinte questão: quais são os valores, crenças e sentidos atribuídos pela nossa sociedade em relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência? Compreender a parte constitutiva do ser humano e o processo histórico pelo qual as pessoas com deficiência foram submetidas durante anos é que contribuiu para o entendimento do preconceito nos dias atuais.

O atual trabalho além de apontar algumas análises e reflexões a respeito do processo de inclusão, tendo por objetivo compreender qual a melhor forma de promovê-la, procura buscar nos discursos, nos valores, nas crenças e nas práticas educacionais o paradigma a que a escola atual nos remete. Nessa perspectiva, o trabalho ora exposto utiliza como referencial analítico os paradigmas da educação especial proposto por Aranha (2001), que constitui referencial na identificação das diferentes concepções em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

A autora propõe três paradigmas pelo qual a educação especial transitou até alcançar as políticas públicas defendidas nos dias atuais. O paradigma da institucionalização, de serviços e de suportes. Cada qual com seus princípios e concepções em relação às pessoas com deficiência e que foram tão bem-sustentados pelos discursos de verdade defendidos em cada época, dificultando assim que alcancemos plenamente a concepção do paradigma de suporte.

Considerando o exposto, o presente trabalho tem por objetivo problematizar as representações que a equipe pedagógica tem sobre o “incluído”. Tenta identificar e mapear tais representações nas posturas cotidianas de nossas escolas pelos agentes educacionais no que diz respeito à questão do ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Para desenvolver essa problemática, foi realizada uma revisão bibliográfica em revistas, livros e artigos sobre o tema educação especial. Aponta as finalidades da legislação sob a perspectiva histórica, refletindo sobre como os poderes disciplinares e educacionais incidiram sobre os corpos dos “anormais”, buscando compreender as representações sociais que se materializam nos corpos das pessoas consideradas “anormais”.

Para compreender como essas representações influenciam no processo educacional de ensino-aprendizagem e de sociabilidade, realizou-se análise do projeto pedagógico da escola, sobre a formação dos professores e o atendimento educacional especializado (AEE), em especial no que se refere aos subsídios didático-pedagógicos direcionados aos alunos com deficiência. Para isso, por meio de questionário, entrevistas semiestruturadas e observação de campo, buscou-se refletir sobre em quais paradigmas educacionais os professores responsáveis que trabalham com os alunos com deficiência se enquadram.

O referencial teórico utilizado para as análises parte da obra de Michel Foucault e as produções que dissertam sobre o tratamento das pessoas com deficiência pelas instituições sociais, em especial a instituição escolar. Desta forma, este estudo concentra-se na discussão do movimento histórico em que se deram as polícias públicas da educação especial, que entende as concepções e as atuações da educação especial como estratégias de normalização do indivíduo anormal.

Nesse sentido, foram utilizados alguns conceitos apresentados e discutidos por Foucault, como governamentalidade², biopoder, biopolítica e governo, para entender as práticas e estratégias da inclusão escolar, que tem por fim a busca da normalização dos corpos dos anormais, compreendendo a dinâmica da relação inclusão e técnicas de governo dos corpos.

De acordo com Foucault, a governamentalidade é compreendida como uma tecnologia e prática do governo que conduz as condutas das pessoas, proporcionando assim ações coletivas e individuais, de forma que cada um se responsabilize em satisfazer suas

² Termo criado por Michel Foucault para analisar genealogicamente como os processos históricos que transformam a questão política ocorreram, do poder soberano real ao governo estatal da modernidade, consiste nas múltiplas práticas de governo dentro da sociedade. La Month Le Vayer aponta três tipos de governo: “o governo de si mesmo, que diz respeito a moral, a arte de governar adequadamente uma família, que di respeito a economia, a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito a política” (FOUCAULT, 1979, p. 280, grifo do autor).

necessidades, diminuindo, em contrapartida, a dependência do Estado. O biopoder é como um tipo de ação sobre os corpos, gestão da vida cuja ênfase recai sobre a produção de comportamentos; a biopolítica é todo o conjunto de práticas de governo, que tem como objetivo promover a vida; e, por fim, o governo, que consiste na ação da relação de poder, que aponta, direciona, determina e estabelece regras e normas que serão seguidas.

Para Foucault (2001), a norma é uma pretensão do poder, é um elemento que certo exercício de poder se acha fundado e legitimado, carrega ainda um princípio de qualificação e de correção, de forma que aqueles que não se enquadram nessa norma estabelecida, ou seja, que não atendem ao modelo, são concebidos como anormais.

Desta forma, a noção de inclusão é vista como uma estratégia que objetiva a gestão social dentro de um jogo econômico em que cada indivíduo é responsável por si. Nessa perspectiva, a inclusão escolar apresenta-se como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos submetidos à exclusão e a discriminações, fruto das diferenças sociais, econômicas, culturais e físicas, com um objetivo ainda maior de vigiá-los, conhecê-los, para assim dominá-los e adestrá-los.

Este estudo compreende que a inclusão escolar está diretamente implicada com a nova ordem social neoliberal. Nesse sentido, essa nova ordem mundial tem como um dos objetivos criar condições e possibilidades, proporcionando visibilidade de toda a comunidade e assim gerenciar os sujeitos, tornando-os autorreguladores. Como relata Santos (2010, p.27), “governam-se as ações dos sujeitos para que se possa minimizar a ação do governo estatal”.

Desse modo, para atingir os objetivos propostos, optamos pela pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. O presente estudo se pautará no tratamento sigiloso, quando necessário, das informações obtidas durante a coleta dos dados com os entrevistados. Dessa forma, os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, e entregue o Termo de Livre Consentimento (Apêndice A), considerando que não haveria qualquer identificação deles nem da instituição, com vistas a garantir sua integridade. Foi aplicado o questionário (Apêndice B) e realizada a entrevista semiestruturada (Apêndice C). Além disso, foram usados o diário de observação de campo e a técnica do gravador com os integrantes da instituição escolar.

A pesquisa parte do entendimento de que é necessário apreender as evidências qualitativas por meio de entrevistas a partir de um roteiro que contenha uma lista de tópicos previamente estabelecidos. Assim, buscaremos captar os valores, subjetividades e perspectivas políticas dos entrevistados, compreendendo o recurso da entrevista como uma atividade relacional estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado. Nela influi, nas informações coletadas, uma série de aspectos ulteriores, como expectativa de influência

positiva ou negativa da entrevista para o futuro do entrevistado; quebra de espontaneidade; “desejo de agradar”; eventos no decorrer da entrevista; conhecimento sobre o assunto; além das “falhas de cometimento e de omissão” (HAGUETTE, 1999, p. 94).

Ao se referir às contribuições da técnica do gravador, Queiroz (1991) afirma serem meios mecânicos que permitem um afastamento do pesquisador e de sua subjetividade na coleta de dados, possibilitando informações muito mais próximas da realidade, sem as distorções trazidas pelas emoções dos estudiosos. Porém, no momento em que o estudioso se volta para o aproveitamento do material colhido, a subjetividade e as suas emoções se tornam fundamentais.

A forma de análise dos resultados empregada na presente pesquisa sobre o material documental perseguirá os seguintes procedimentos: a) o processo de levantamento de dados das fontes será claramente orientado pelos objetivos de estudo da pesquisa; b) reflexão permanente sobre as fontes, evitando a minúcia como símbolo de eficiência ou a lógica da fonte como a lógica do próprio objeto de estudo; c) produção de “fichas” para a “avaliação” das diversas fontes, tendo em vista sistematizar os temas e afirmações mais frequentes nas falas dos entrevistados, com a intenção de melhor analisar os dados coletados; e d) captar os temas fundamentais que compõem essa polifonia de vozes e narrativas, analisando-os de acordo com o referencial teórico e metodológico empregado na pesquisa.

A análise qualitativa das entrevistas terá como fio condutor os seguintes métodos: a) descrever a situação em que se dará cada entrevista; b) transcrição literal das entrevistas; c) revisão e análise da estrutura da narrativa e das opiniões dos entrevistados sobre diferentes temas e tópicos pré-estabelecidos; d) gerar listas de temas que pareçam centrais e recorrentes; e) marcar nas entrevistas as citações correspondentes aos temas identificados; f) produzir um índice para cada entrevista; e g) produzir um índice geral dos índices das entrevistas.

Esses procedimentos permitiram analisar as entrevistas, agrupando-as por temas e tópicos, e analisá-los de acordo com o aporte teórico e os objetivos da presente pesquisa, ou seja: identificação do professor, concepções sobre a educação especial e as metodologias de trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência.

Por conseguinte, no primeiro capítulo, intitulado *Educação especial: trajetória histórica e as representações das pessoas consideradas anormais*, realiza-se um breve percurso histórico sobre o tratamento dado às pessoas consideradas anormais, tendo em vista como o processo de institucionalização e de normalização das pessoas consideradas anormais influenciaram no processo de representações e estigmas atribuídos a elas. Apresenta, ainda, as

leis, as diretrizes e os documentos produzidos em relação à educação especial e que nortearam os paradigmas da inclusão.

No segundo capítulo, intitulado *As contribuições da formação docente para o trabalho pedagógico na escola*, caracteriza-se o espaço em que a pesquisa foi realizada e seus atores sociais, para compreender como o projeto político-pedagógico (PPP) da escola compreende e incorpora tais proposições legais; e a partir dessas análises, refletir sobre a atenção dispensada aos alunos com deficiência e o AEE. Além disso, apresenta uma reflexão sobre as implicações que a formação continuada do docente dessa instituição influencia no trabalho com os alunos com deficiência.

O terceiro capítulo, nomeado como *Representações dos alunos com deficiência e os impactos no processo de sociabilidade e ensino-aprendizagem*, tem por objetivo principal realizar uma análise das entrevistas feitas com os docentes e das observações de campo; e compreender as representações construídas em relação ao aluno com deficiência, buscando nas pesquisas, relações dos discursos e práticas pedagógicas que os remetem aos paradigmas da educação inclusiva.

Nas *Considerações finais*, o intuito primordial é demonstrar se os questionamentos e objetivos propostos nesta pesquisa foram respondidos e alcançados. Dessa forma, realçamos a necessidade de reflexões sobre os estigmas e representações atribuídas às pessoas com deficiência e que prejudicam a efetivação da educação especial.

Antes de dar início às discussões das quais a pesquisa se propõe, é importante compreender as diferentes nomenclaturas utilizadas para se referir ao público-alvo da educação especial. De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, compreendem: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Em cada época, os termos foram considerados corretos em função de certos valores e conceitos defendidos. Assim, passam a ser incorretos quando tais valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, exigindo o uso de outras palavras. No Brasil, tem havido tentativas de levar ao público a terminologia correta para uso na abordagem de assuntos de deficiência, para desencorajar práticas discriminatórias e construção de uma verdadeira sociedade inclusiva.

Até 1980, era comum a utilização dos termos “aleijado”, “cego”, “defeituoso”, “incapacitado”, “invalido”. Já o termo “deficiente” passou a ser utilizado em decorrência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981. Desta forma, em meados dos anos de 1980, entraram em

uso as expressões "pessoa portadora de deficiência" e "portadores de deficiência", termo ainda muito utilizado, entretanto o termo correto que está sendo introduzido na linguagem popular desde a metade da década de 1990 é "pessoas com deficiência", terminologia aprovada na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiências e pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009).

A expressão "portadoras de deficiência", ou "portadoras de necessidades especiais", para designar alguém com deficiência, foi utilizada por muito tempo sem se levar em conta que o termo "portadores" implica algo que se "porta", que é possível se desvencilhar tão logo se queira ou se chegue a um destino; remete, a algo temporário, como portar um documento. Porém, a deficiência é, na maioria das vezes, algo permanente.

Na maioria das vezes, desconhece-se que o uso de determinada terminologia pode reforçar as práticas de segregação e a exclusão. Além disso, quando se rotula alguém como "portador de deficiência", corre-se o risco de que a deficiência passe a ser "a marca" principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana.

Pós década de 1990, acreditava-se como correto o termo "especiais" e sua derivação "pessoas com necessidades especiais" (PNE). Porém essa terminologia deu origem a uma problemática ainda maior, tendo em vista que todos têm necessidades especiais, tendo ou não deficiência. Essa terminologia veio na esteira das necessidades educacionais especiais de algumas crianças com deficiência, passando a ser utilizada em todas as circunstâncias e também fora do ambiente escolar.

A principal diferença entre essa terminologia e as anteriores é que nesta ressalta-se a pessoa à frente de sua deficiência, valoriza-se a pessoa, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais; não a rotula pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça o indivíduo acima de suas restrições, tendo em vista que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, simplesmente pessoa. Portanto esta nova terminologia busca não resumir a pessoa com deficiência na sua própria deficiência ou delimitação como se esta a definisse como pessoa.

A compreensão das mudanças constante de nomenclatura e termos para designar as pessoas com deficiência é importante por dois motivos: primeiro porque facilitará o entendimento do leitor ao se deparar com as variedades de termos utilizados, de acordo com cada momento histórico abordado no decorrer do texto. E segundo, porque as mudanças ilustram a forma como a sociedade olhou as pessoas com deficiência, desde as concepções de

retardados e doentes mentais até os termos utilizados nos dias atuais que parecem buscar uma mudança de paradigma tão almejada e importante para que o processo de inclusão se efetive.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E AS REPRESENTAÇÕES DAS PESSOAS CONSIDERADAS ANORMAIS

A educação especial pode ser vista como uma questão que desencadeou um movimento mundial em prol da garantia de direitos às pessoas com deficiência. Porém, essas movimentações necessitam de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas constantes para que os direitos garantidos pelas Constituições sejam concretizados e vividos por essas pessoas. (qual o objetivo deste capítulo)

A efetivação desses direitos garantidos às pessoas com deficiência é imprescindível para a constituição de uma sociabilidade pautada no respeito à igualdade e no convívio com a diferença, que requer, para tanto, um sistema educacional planejado para dar conta da diversidade dos alunos e, conseqüentemente, oferecer respostas adequadas às características e necessidades específicas deles.

Entretanto, na prática, sabe-se a dificuldade que a sociedade tem enfrentado para garantir que o direito à Educação, conquistado por essa parcela da sociedade, seja efetivado. Compreende-se direito à educação não apenas como uma possibilidade de acesso ao espaço da escola regular, mas, acima de tudo, como o lócus responsável pelo desenvolvimento, aprimoramento do conhecimento, socialização e tudo o que a escola tem a oferecer.

Nesse sentido, Mantoan (2006a) aponta que a inclusão é para muitos alunos a oportunidade de ter um espaço de acesso aos conhecimentos e de oferecer condições de se desenvolver e viver dignamente. “Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras.” (MANTOAN, 2006a, p. 36). Consiste em uma mudança de atitude em relação ao outro, tendo em vista que este não é um sujeito qualquer, mas sim alguém essencial para a nossa formação como pessoa.

Refletir sobre as dificuldades encontradas pela escola para garantir os direitos das minorias nos remete a considerar o longo processo histórico em que a educação especial se constituiu. Nesse sentido, é importante compreender os discursos que produzem regimes de verdades que configuram, de certa forma, o modo como pensamos e agimos, e que ainda se configuram em práticas de segregação que incidem sobre os relacionamentos estabelecidos pelos atores sociais diante das pessoas com deficiência. É necessária uma digressão histórica para compreendermos melhor seu significado no momento atual.

Dessa forma, o capítulo se apresentará em três sessões, em que na primeira é realizada uma exposição sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência em diferentes momentos

históricos, a segunda sessão buscará compreender os paradigmas da educação especial que amparam o desenvolvimento do presente trabalho, enquanto o terceiro exporá o desenvolvimento das leis que amparam a pessoa com deficiência no Brasil. Na quarta, buscaremos, de acordo com os conceitos de Foucault, compreender o processo de institucionalização e normalização das pessoas consideradas anormais.

1.1 O Processo Histórico da Institucionalização do Anormal

Discutir a inclusão escolar como uma prática importante da atualidade significa colocar em jogo suas rupturas e continuidades. Por isso, a seguir, realizaremos uma exposição do processo histórico pelo qual as pessoas com deficiência foram vistas, tratadas e institucionalizadas até que os preceitos da inclusão fossem aceitos e defendidos pela sociedade.

A história da institucionalização das pessoas com deficiência conta com pouca documentação disponível. O que se tem são passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. Historicamente, os deficientes sempre foram vítimas de segregações que se reforçam em representações sociais que caracterizam as pessoas com deficiência como incapazes, relegando-as. Assim, para compreendermos a forma como o deficiente era visto e tratado pela sociedade, é imprescindível levarmos em consideração a relação sociopolítica-econômica de cada época, já que o modo de pensar e agir com o diferente depende da organização social como um todo, além da organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, crenças e ideologias apreendidas.

Portanto, a forma como cada sociedade percebeu e concebeu as pessoas com deficiência esteve diretamente relacionada ao modo de garantir a sobrevivência. Dessa forma, várias verdades foram defendidas e aceitas pelos grupos sociais, desde a eugenia até a ideologia defendida nos dias atuais, que tem por base os discursos científicos para se edificar.

Portanto, de acordo com Aranha (2001), na antiguidade, as sociedades ocidentais baseavam-se economicamente em atividades de agricultura, pecuária e artesanato; dependiam necessariamente da própria natureza para satisfazer sua necessidade de sobrevivência, por meio da caça, pesca e abrigo. A sociedade contava com dois grupos de pessoas: a nobreza, composta dos senhores detentores do poder econômico, social e político, e os serviçais, caracterizados por servos e escravos considerados como sub-humanos. Desta forma, a vida só tinha algum valor quando apresentava alguma utilidade para a nobreza, e as pessoas com

deficiência, que não conseguissem prover no mínimo sua sobrevivência, eram expostas, abandonadas e exterminadas, sem que isso fosse um problema moral ou ético.

O ideal predominante nessa época era a eugenia, como relatado anteriormente, as pessoas com algum tipo de deficiência eram expostas e/ou eliminadas e tais práticas não eram consideradas um problema, pois constituíam um exercício de poder legitimado pela sociedade da época. Nesse sentido, “quanto a rejeitar ou criar recém-nascidos terá de haver uma Lei, segundo a qual nenhuma criança disforme será criada, com vistas a evitar o excesso de crianças [...]” (ARISTÓTELES, 1985 apud NERES; CORRÊA, 2008, p. 152). Nesse sentido, o infanticídio de crianças deficientes era adotado e defendido por Aristóteles como a busca de um equilíbrio demográfico.

Assim, as sociedades antigas caracterizavam-se por defender um discurso de verdade em que as pessoas com deficiência eram vistas como empecilhos, como um peso que deveria ser eliminado o quanto antes, para garantir o controle de natalidade, justificado pelo fato de que elas dificilmente conseguiriam viver sem o auxílio de outra pessoa e assim acabariam morrendo de qualquer forma.

Na Idade Média, um novo modelo de organização de produção se estabeleceu caracterizado pelo feudalismo no qual as relações de produção continuavam basicamente as mesmas, uma vez que a produção se baseava na agricultura, pecuária, artesanato e, mais tarde, no comércio. A principal diferença significativa que fez com que essa sociedade olhasse para os anormais de forma diferente foram os princípios religiosos do cristianismo que passaram a condenar a eliminação dos anormais.

Desta forma, nessa nova sociedade, o deficiente não era mais vítima da eliminação física, mas sim submetido à segregação e ao discurso de verdade amparado pelas práticas religiosas. Segundo Aranha, (2001, p. 161), “Com o advento do cristianismo, a situação se modificou, pois todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso”.

De acordo com Neres e Corrêa (2008), a pessoa com deficiência deveria ser aceita e tolerada, uma vez que sua deficiência era tida como fruto da vontade divina, tendo por objetivo maior a atenção dos homens para as mazelas mundanas. Aranha (2001, p. 162) aponta que a abordagem às pessoas hoje consideradas deficientes variava de grupo para grupo: “alguns, matavam-nos; outros, advogavam a convivência amigável; outros ainda, puniam-nos por considerarem a doença, a fraqueza e a deficiência resultantes de possessão demoníaca”.

A grande diferença consiste no fato de que o cristianismo fez surgir uma nova classe social: o clero, considerado guardião do conhecimento, assumiu cada vez mais o poder social, político e econômico originado do poder de excomungar aqueles que não agradassem a Deus, conquistando aos poucos os domínios da nobreza e assim comandava a sociedade.

Para Peranzoni e Freitas (2000), acreditava-se que as pessoas com alguma deficiência eram atingidas por forças sobrenaturais, sugerindo, assim, a crença em uma origem demoníaca das doenças e, mais especificamente, da deficiência mental. A Idade Média intensificou ainda mais a crença no sobrenatural e o homem passou a ser submetido a poderes invisíveis, ora para o bem, ora para o mal.

Autores religiosos influentes, como Martinho Lutero, defendiam que as pessoas com deficiência mental eram seres possuídos pelo diabo e mereciam castigos para se purificar. Elas eram aparentemente ignoradas à própria sorte, buscando sobreviver por meio de caridades. Não há evidências de que algum tipo de providência tenha sido tomado para garantir a essas pessoas abrigo, segurança, tratamento e, menos ainda, educação.

Portanto, foi na Idade Média que o clero, responsável em ditar as verdades aceitas e defendidas pela sociedade, fazendo com que a forma de olhar as pessoas com deficiência começasse a se modificar e várias práticas fossem adotadas, desde a exterminação e castigos até as práticas de caridade e benevolência. Desta forma, constata-se nesses períodos, a falta de importância e preocupação de toda a sociedade com essa minoria excluída e rejeitada por tantos anos.

Com o advento da Idade Moderna³, a partir do século XVII, ocorre uma nova modificação na relação da sociedade com as pessoas com deficiência. A ruptura com o pensamento medieval, dominado até então pela escolástica, faz surgir a construção do conhecimento a partir da razão humana, negando todo o conhecimento dos antigos sem base ou razão humana, repercutindo, assim, de forma incisiva na filosofia, na cultura e nas ideologias defendidas e aceitas (KUMMAR, 2006).

A ideologia da modernidade abriu-se com a Revolução Industrial diretamente relacionada com o desenvolvimento do capitalismo. Então, a partir das novas relações de produção, que se iniciaram e impactaram no aumento da produção, é que houve o acúmulo de mercadoria e, conseqüentemente, a formação de centros comerciais e, logo mais, as cidades e os burgos. Essas transformações também garantiram ao sistema econômico o

³A sociedade moderna é, de acordo com Kummar (2006), uma invenção da Idade Média cristã, que, apesar de continuar a influenciar nas ideologias e nos pressupostos de verdade da sociedade moderna, começam a perder seu poder ao buscar na razão humana e na ciência as explicações para os fatos humanos.

desenvolvimento tecnológico e domínio do homem sobre a natureza, produzindo novas formas de pensar, tanto religioso como político-econômico e moral (NERES; CORRÊA, 2008).

Nesse sentido, Peranzoni e Freitas (2000) relatam que junto com a Revolução Industrial houve um processo de transformações econômicas e sociais, caracterizado pela aceleração do processo de produção, exigindo a escolarização em massa dos trabalhadores. Surge, assim, uma nova parcela da população considerada menos eficiente ou, deficiente, aqueles que não conseguem aprender conforme as normas escolares e/ou produzir de acordo com a lógica do mercado.

Dois intelectuais destacaram-se nesse momento, marcando a influência na mudança de concepção em relação às pessoas com deficiência: Paracelso, médico, e Cardono, filósofo. Paracelso foi o primeiro a considerar a deficiência como um problema médico e, portanto, digno de tratamento. Cardono vai um pouco além ao se preocupar não apenas com a responsabilidade médica para com as pessoas com deficiência, mas também com a educação. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência e ainda assim prevalecem as atitudes religiosas (BRASIL, 2008).

Todavia, conseqüentemente, o deficiente vai deixando de ser visto com um fardo para a sociedade que busca, a partir da modernidade, se fundamentar em explicações organicistas⁴, e o problema da deficiência deixa de ser preocupação dos teólogos para ser dos cientistas e médicos e, mais tarde, de pedagogos. Concomitantemente, a influência da modernidade e da industrialização na concepção de deficiência, que buscam nos preceitos da ciência e da razão explicações para a compreensão das pessoas com deficiência, passa também a condenar as práticas de eliminação e punição até então aceitas como natural. Apesar dessas mudanças significativas em relação à concepção das pessoas com deficiência, ainda não era, nessa época, garantido a elas o direito à educação, sendo destinadas aos abrigos que se responsabilizavam pela alimentação e cuidados básicos de saúde delas.

Uma passagem de Peranzoni e Freitas (2000) esclarece o movimento pelo qual a concepção das pessoas com deficiência estava se erigindo nos preceitos da modernidade, longe de reduzir o preconceito e a discriminação social, e tinha na ciência a base para a segregação.

⁴Thomas Willis (1621-1675) explica a natureza organicista da deficiência como resultado de lesões ou disfunções do sistema nervoso central, ou seja, apresenta uma postura organicista da deficiência mental, argumentando, cientificamente, como um produto de estrutura e eventos neurais (BRASIL, 2008).

Os estudos na área da medicina permitiram verificar que muitas deficiências eram resultantes de lesões e disfunções no organismo. Dessa forma, a medicina começa a ganhar um forte espaço, e as PNEE passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo desta área. Isso não significou ainda uma redução na discriminação social de que eram vítimas, mas, sim, um marco no que se refere ao atendimento às suas necessidades básicas de saúde apenas. Assim, podemos dizer que há uma continuidade da segregação aos deficientes. Com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga da família e da sociedade, as PNEE eram mandadas para asilos e hospitais, na companhia de prostitutas, loucos e delinquentes. (PERANZONI; FREITAS, 2000, p. 2).

Desta forma, podemos elencar os discursos científicos da medicina como marco no que se refere à intenção de modificar a concepção que até então era apresentada como formas de eliminação, exclusão e segregação em relação às pessoas com deficiência. Concomitantemente ao campo da medicina, a filosofia e a educação também modificaram sua forma de conceber as pessoas com deficiências, já que agora há possibilidade de modificar, melhorar ou normatizar as pessoas com deficiência. Contudo, essa nova organização da sociedade, que busca a normalização do anormal a partir de um modelo médico de saúde, insiste em reforçar as marcas e os estigmas da incapacidade atribuída a essas pessoas durante seu percurso histórico, já que nega a pessoa ao tentar modificá-la, ajustá-la e normatizá-la.

Sob a perspectiva social e econômica, houve uma vanglorificação do trabalho e condenação da ociosidade, conseqüentemente, aqueles que não produziam eram excluídos, marginalizados. Presenciamos assim, a exaltação da força de trabalho, e aqueles considerados ociosos ou que apresentavam alguma incapacidade de produzir, como os deficientes, se viram novamente vítimas de rejeição e segregação e, em último caso, internação sob a tutela do Estado. (Bem estar social, a teoria do estado com a educação inclusiva o porque do acontecimento dela.) Desse modo, ainda eram considerados um peso e uma ameaça à sociedade.

A introdução do maquinário no final do século XVII no sistema de produção e as mudanças das relações de trabalho marcaram o fim do feudalismo e o estabelecimento de uma nova ordem social, o capitalismo. O trabalho, que antes era realizado por apenas uma pessoa, é agora dividido em etapas com a ajuda de ferramentas sofisticadas e máquinas que auxiliam no processo de produção, favorecendo assim o acúmulo de mercadorias e riquezas do dono do capital. Essa nova ordem de trabalho retira do trabalhador o domínio do processo de produção e o minimiza a um acessório desse novo maquinário. Assim, crianças e deficientes passam a ser mão de obra barata, em funções cujo objetivo era apenas cuidar, vigiar e corrigir o desempenho da máquina (NERES; CORREA, 2008).

Nesse sentido, pontuam Neres e Corrêa (2008, p. 158): “na medida em que o trabalho se torna parcelado e simplificado, a pessoa com deficiência pode ser aproveitada para o

trabalho, passando a ser mais uma força de trabalho disponível ao capital”. Essa sociedade percebe, dessa forma, a possibilidade de utilizar a mão de obra das pessoas com deficiência, caso estas recebam educação e instrução.

Nota-se que até o início do século XIX, a deficiência estava associada à incapacidade e inutilidade, sem preocupação alguma da sociedade com a mudança dessa concepção. O abandono e a eliminação dos deficientes eram atitudes comuns embasadas em preceitos morais e éticos que regiam as relações sociais.

Diante dos discursos científicos da medicina, no século XIX e com mais propulsão no início do século XX, juntamente com as relações de produção capitalista, criaram instituições para os deficientes mentais moderados e profundos, com a finalidade de oferecer tratamento e cuidados e principalmente retirá-los da sociedade para não atrapalharem ou incomodarem a sociedade.

De acordo com Aranha (2001), o primeiro hospital psiquiátrico surgiu nessa época juntamente com os asilos e conventos, porém, sem intenção alguma de oferecer instrução educacional. Tais instituições eram como prisões destinadas a confinar as pessoas e retirá-las do convívio dos ditos normais. Segundo Aranha (2001, p. 6):

No século XVII, a organização sócio-econômica foi se encaminhando para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a classe da burguesia no poder. Passou-se a defender, no ideário da época, a concepção de que os indivíduos não são essencialmente iguais e que se havia que respeitar as diferenças. Nisto se fundamentou a classe dominante para legitimar a desigualdade social, a prática da dominação do capital e dos privilégios. A educação, conquanto semelhante ao padrão de ensino tradicional até então assumido exclusivamente pela Igreja, passou também a ser oferecida pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão de obra que se mostrava necessária no ainda novo modo de produção.

Nessa nova perspectiva, o deficiente, que antes tinha assegurado cuidados, abrigo e alimentação, garantidos com os discursos religiosos, passa a receber também atendimento educacional, já que o novo discurso médico científico aceito pela sociedade o percebe como educável e possível de ser aproveitado pelo sistema capitalista. Assim, deixa de ser considerado incapaz para ser visto como pessoa aproveitável para o mercado de trabalho e ainda com baixo custo de mão de obra.

De acordo com Bartalotti (2006), com o avanço da psicologia, educação, sociologia, surge a preocupação com o meio social e oportunidades de convivência no desenvolvimento humano. Presenciamos desde então, vários autores e cientistas das diversas áreas da biologia e das humanas na busca de explicações para a deficiência e anormalidade, tendo em vista a correção, o ajustamento desse indivíduo no convívio social e familiar.

Apesar de tais avanços científicos não terem sido suficientes para eliminarem o preconceito e a discriminação social, certamente foram os responsáveis em promover avanços significativos no atendimento de suas necessidades básicas de saúde e alimentação e educação/instrução, tendo em vista aliviarem a sobrecarga familiar e oferecer recursos básicos à inclusão das pessoas com deficiência (PERANZONI; FREITAS, 2000).

De acordo com Neres e Corrêa (2008), um autor importante e fundamental na contribuição da modificação da concepção de educabilidade do deficiente foi John Locke. Ele defendia que o homem seria como uma “tábula rasa” escrita pelas experiências da vida, ou seja, uma página em branco que deveria ser escrita, e a mente humana, uma lacuna, que deveria ser preenchida pelas experiências da vida.

A sociedade deveria, dessa forma, organizar-se a fim de atender suas necessidades e preencher aquilo que falta na pessoa com deficiência. Assim, encaminhou para a crença na possibilidade de educação do deficiente mental, já que as experiências e os ensinamentos poderiam modificar as estruturas mentais e assim preencher aquilo que lhe faltava. Todavia, a teoria de Locke, apesar de importante, não foi suficiente para que houvesse uma atitude de inclusão, porém, estes são de fato os primeiros passos rumo à educação inclusiva.

De acordo com Aranha (2001), Jacob Rodrigues, em 1747, foi o pioneiro na direção de mudar a relação da sociedade com as pessoas com deficiência ao tentar ensinar surdos congênitos a se comunicarem. Essas novas experiências foram bem-sucedidas e divulgadas, e, assim, estimularam cientistas, educadores e médicos a buscarem formas de tratar e educar as pessoas com deficiência.

Mais tarde, o século XIX será marcado pela contribuição de vários autores na busca da educabilidade das pessoas com deficiência, em especial Itard⁵, responsável em apresentar o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele defendia que a deficiência teria causa em alguma insuficiência cultural, assim, poderia ser suprida diante das experiências pessoais proporcionadas pelo ambiente. Outro autor que também contribuiu significativamente para a modificação de concepção sobre a pessoa com deficiência foi o médico Pinel, que, ao contrário das teses que concebiam o ambiente como uma possibilidade de proporcionar melhoras no desenvolvimento do indivíduo, concebia a deficiência pelas causas orgânicas, uma deficiência de ordem biológica (BRASIL, 2008).

Assim, a discordância entre os autores faz surgir um problema que persiste até os dias atuais, que é o da avaliação. Já que cada um defende seu ponto de vista na concepção da

⁵Criou uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron. Menino de 12 anos de idade encontrado na selva sozinho, sem roupas, andando de quatro e sem pronunciar nenhuma palavra (BRASIL, 2008).

deficiência, fatores biológicos e ambientais confundem-se e podem estar presentes em um mesmo diagnóstico. Nesse sentido, as teorias propostas pelos autores acabam se complementando na construção da concepção das pessoas com deficiência.

Além dessas influências, surgem as primeiras escolas para crianças com deficiência mental. Uma delas, a escola de Abendberg⁶, criada em 1840, tendo por objetivo a recuperação, autonomia e independência das pessoas com deficiência, foi, de acordo com Aranha (2001), o projeto que deu origem às práticas do “cuidado” institucional e difundiu a ideia da educabilidade das crianças com deficiência mental.

Em prol da educação, a primeira Constituição do Brasil, em 1824, outorgada por D. Pedro I, após a Independência do Brasil, promete instrução primária e gratuita a todos⁷, como direito civil e político do cidadão, nos artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, respectivamente: a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades para ensinar Ciências, Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Apesar da gratuidade do ensino, as crianças deficientes não encontraram nenhuma manifestação a seu favor. Nessa época, o que se tinha era uma sociedade rural, na qual poucas pessoas tinham acesso à educação. Longe de se preocupar com as pessoas com deficiência no título II, artigo 8.º, item 1.º, a Constituição priva o direito político ao incapacitado físico ou moral ao negar a possibilidade de opinar politicamente as pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 1824; JANNUZZI, 2012).

Segundo Jannuzzi (2012), em 1878, soma-se um total de 15.561 escolas primárias, atendendo apenas 2% da população; e, em 1870, o índice da população analfabeta acima de 15 anos é de 78%. O resultado desse difícil processo de alfabetização acarretou dificuldades de encontrar professores para ocupar as escolas que foram surgindo timidamente; por isso, a proposta metodológica prevista em lei era de que se usasse o Lancaster-Bell⁸.

A medicina influenciou a educação das pessoas com deficiência até por volta de 1930. Vinculada às suposições higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas, inspecionando as instituições à procura dos que fugiam da norma, do padrão estabelecido pela sociedade, e

⁶Seu fundador, Guggenbuhl, não deixou contribuição metodológica ou doutrinária, das quais sofreram alterações posteriormente (ARANHA, 2001).

⁷ Com exceção dos escravos, que não eram considerados cidadão.

⁸O método Lancaster-Bell foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster, em que o professor ensina a lição a um grupo de alunos, dos quais serão divididos para ensinarem a um novo grupo de alunos, e assim, apenas um mestre consegue atingir um número maior de alunos (CASTANHA, 2012).

também da deficiência mental, já que esta era considerada um problema de saúde pública digna de tratamento médico (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, foram criadas instituições com o objetivo de cuidar e tratar as pessoas com deficiência, como o Hospital Juliano Moreira, em Salvador, Bahia, em 1874, considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental; também o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e, mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery; e, assim, “A Medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados” (BRASIL, 2008, p. 16).

A institucionalização das pessoas deficientes surgiu nos ideários da normalização, do modelo médico-pedagógico. De modo geral, passou-se a discutir a necessidade de as pessoas consideradas anormais receberem algum tipo de tratamento e cuidados para que alcançassem, o mais próximo possível, os padrões impostos pela sociedade como normal. De acordo com Aranha (2001, p. 165), “pessoas com retardo mental ou outras deficiências, freqüentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional”.

A síntese, portanto, demonstra que as pessoas com deficiência foram tratadas e referenciadas de várias maneiras, diferindo de acordo com o momento histórico e as crenças defendidas. Contudo, é notável a pouca importância dessas pessoas no processo econômico-social e político até conseguirem alcançar visibilidade pela sociedade e assim modificar as formas de tratamento e cuidados destinadas a essa população.

No entanto, a história da educação do deficiente mostra que a educação foi preocupação apenas quando a classe dominante da sociedade dela sentiu a necessidade. Assim, de acordo com as mudanças no cenário econômico e político, as pessoas com deficiência foram ganhando espaço à medida que o sistema capitalista encontrava uma função social para elas. Dessa forma, surge a necessidade de educá-las e instruí-las, tornando-as útil para a sociedade, como uma mão de obra viável, barata e socialmente aceita.

É evidente, portanto, que a relação da sociedade com as pessoas com deficiência modificou-se ao longo do processo histórico, concomitantemente com as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Recentemente, o avançar da história vem apontando a construção de um corpo de leis e decretos que definem as formas que a sociedade deve adotar no convívio com pessoas com deficiência. Compreender tais transformações é primordial para a compreensão do processo de inclusão vivenciado hoje.

Tendo por base a breve apresentação histórica do tratamento destinado às pessoas com deficiência, desde a eliminação, expulsão até a inclusão nas instituições de tratamento que constituem o primeiro paradigma da educação especial. Exporemos a seguir, de acordo com Aranha (2005), os três paradigmas da inclusão que serviram de base de análise para os dados da pesquisa e, ainda, nortearam os cuidados oferecidos pelas instituições até configurar as práticas defendidas e aceitas que fomentam a educação especial no Brasil nos dias atuais.

1.2 A Educação Especial no Brasil e seus Paradigmas

O percurso do direito das pessoas com deficiência frequentarem a escola, independentemente de quaisquer diferenças, física, social ou econômica, levou séculos, desde as práticas de exterminação, eliminação, segregação até as mais modernas de integração e inclusão defendidas nos documentos que amparam o direito dessa minoria excluída de frequentarem o mesmo espaço escolar das pessoas consideradas “normais”.

Nesse sentido, Aranha (2001) categoriza os três paradigmas que caracterizam as concepções em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência no processo histórico descrito anteriormente: da institucionalização, de serviços e de suportes. O primeiro paradigma caracteriza-se pela retirada das pessoas com deficiência do meio social para institucionalizações especializadas ou não.

No Brasil, apesar da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino para todos não serem cumpridas ainda, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no Império, no Rio de Janeiro, com a criação de duas instituições: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido como o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Esses primeiros institutos mantinham-se sob o regime de internato, forma de recolhimento consagrado desde os tempos coloniais, em que os jesuítas retiravam de suas aldeias os índios a fim de catequizá-los, sob o pressuposto de que assim sua alma chegaria ao céu. Representava a forma de pensar, instalando os indivíduos em locais separados da sociedade para serem disciplinalizados, sob a vigilância constante, com regulamentos rígidos, buscando a normalização (JANNUZZI, 2004).

Kassar (2010, p.21) expõe que “A implantação desses dois institutos pode ser considerado um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência”, já que nem mesmo a educação das pessoas sem deficiência constituía uma preocupação da aristocracia rural, quiçá a educação das pessoas com deficiências. Apesar de

essas instituições ainda não se preocuparam com a educação da população deficiente, certamente contribuiu na fomentação do início das discussões no Primeiro Congresso de Instrução Pública em 1883.

A educação das pessoas com deficiência era responsabilidade das províncias e não do governo central, visto que nem mesmo a educação popular preocupava o governo central. O que se tinha nessa época era uma sociedade ainda pouco urbanizada e com poucas escolas, onde somente as camadas sociais mais abastadas e os segmentos da classe média tinham acesso à educação formal (ARANHA, 2005).

Segundo Jannuzzi (2012), em 1903, foi fundada a primeira escola específica para pessoas com deficiência, após reforma do Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, passando a se chamar Escola Especial para Crianças Anormais. Porém, a presença dos anormais em instituições não específicas, como hospitais, é observada em documentos de 1886, no hospital já citado, e, em 1887, há registro de uma escola regular, a Escola México no Rio de Janeiro, que atenderia alunos com deficiência.

Nessa época, somente crianças mais lesadas despertavam atenção e eram então recolhidas em algumas instituições. Crianças aparentemente “normais”, mesmo com alguma deficiência não perceptível, seguiam o curso de vida normal no meio social. Apesar de constituir um direito da população, a dificuldade de acesso e de encontrar professores habilitados era grande, visto que a formação de professores no Brasil teve início em 1835.

Mesmo de forma precária, outras instituições surgiram oferecendo atendimento às pessoas com deficiência, aumentando o número de instituições destinadas a confinar e retirar do meio social essas pessoas. O aumento gradativo de instituições privadas especializadas caracterizou, segundo Aranha (2005), um período conhecido como o paradigma da institucionalização, configurando-se como o mais longo e penoso dos paradigmas, marcado

pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, freqüentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional. (ARANHA, 2001, p.165).

O paradigma da institucionalização perdurou por anos (quanto tempo, qual tempo), retirando as pessoas com deficiência de seus lares, do seio familiar, com o objetivo de cuidar e proteger. Assim, para Mendes (2006, p.387), a institucionalização “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos

“anormais””. Dessa forma, teria dupla função, uma vez que retiraria da sociedade qualquer possível preocupação com essas pessoas e também serviria como estratégia de proteção para males futuros.

Conforme Kassar (2010), na década de 1930, com o crescimento das cidades e da industrialização houve a preocupação com a escolarização em massa da população, e a organização de pessoas envolvidas com a questão da deficiência fez surgir, aos poucos, instituições privadas de atendimento especializado, ocupando lugar de destaque na educação especial brasileira.

Assim, nasceu a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, e, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Portanto, quando a legislação brasileira demonstrou a preocupação e o compromisso com a educação especial em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já existiam no Brasil organizações no atendimento, tanto particulares quanto em classes especiais públicas.

Com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, da LDB (BRASIL, 1961), e com a criação no Ministério da Educação (MEC), em 1973, e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o governo oficializou ações relacionadas à educação especial. Dessa forma, a década de 1960 foi marcada como o momento de reflexão e de crítica no que diz respeito aos direitos humanos e das minorias. Impulsionada pelas mudanças no cenário econômico e político do Brasil, ocorrido entre 1964 e 1973, na ditadura militar, um conjunto de medidas governamentais elevou o crescimento do País, seguindo a tendência de formar capital humano.

A Ditadura Militar brasileira foi um período caracterizado por intensa perseguição política e repressão aos de opinião contrária aos ideários militares e confronto entre forças políticas e sociais. Uma época também de muitas mudanças em toda a sociedade brasileira, inclusive na educação. O regime implantado pelo golpe civil-militar de 1964 produziu uma democratização do acesso à educação no Brasil, mas dentro de uma lógica de vinculação da educação pública aos interesses do mercado e de estímulo e favorecimento à privatização do ensino (SAVIANI, 2009).

Portanto, houve sob o ponto de vista das agências internacionais e do capital humano, uma valorização da educação. Isto porque se antes era tida como não necessária, agora a educação passou a ser vista como elemento imprescindível para o desenvolvimento econômico do País.

Nesse sentido, Saviani (2009) aponta a ditadura militar como a responsável pela vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e favorecimento da privatização do ensino. Portanto, se alguma valorização da educação ocorreu foi para atender aos interesses das camadas economicamente privilegiadas, que passaram a necessitar de mão de obra qualificada para acumular riquezas. No entanto, se a ditadura militar preocupou-se com a educação da camada popular, foi por um fim: o de atender exclusivamente as necessidades das camadas dominantes.

Porém, uma questão que nasceu com a democratização do ensino foi a preocupação em não oferecer a mesma educação que a dos filhos da burguesia. Assim surge a privatização do ensino, separando os alunos das camadas populares dos membros das camadas economicamente superiores, que apresentam condições de pagarem por um ensino de qualidade.

Portanto, foi nos ideários defendidos na década de 1960, junto com os movimentos sociais, embasados na defesa dos direitos humanos, que se iniciou o processo de conscientização da sociedade sobre os malefícios da segregação aos quais as pessoas com deficiência eram submetidas. Conclui-se que os movimentos sociais pelo direito das pessoas com deficiência, intensificados na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade, tornando a prática de segregação intolerável.

Nesse sentido, o processo de desinstitucionalização sofreu pressão em diversas direções. Autores como Goffman (1987) questionaram em suas obras os benefícios e prejuízos para a pessoa institucionalizada, e, conseqüentemente, a ineficiência da institucionalização. Propuseram uma reflexão de que o fato de estar institucionalizado afasta o indivíduo da sociedade e o liga a uma vida institucional, construindo um estilo de vida difícil de reverter.

Como resultado ao incômodo provocado pela institucionalização das pessoas com deficiência, um novo modelo de intervenção a substitui, pautado na busca da normalização. Com o fito de enquadrar o sujeito com deficiência o mais próximo possível da normalidade, surge o segundo paradigma, o de serviços, que tem como base o pensamento integracionista. Segundo Mendes (2006), o processo de integração desenvolvido no Brasil teve grande influência de uma lei criada nos Estados Unidos em 1977, que objetivou assegurar educação pública para todas as crianças deficientes, instituindo o processo de *mainstreaming*, traduzido para o Brasil como integração. (e qual a data que isso aconteceu no Brasil)

A integração escolar remete à simples inserção do aluno com deficiência nas escolas comuns sem a preocupação de modificação da estrutura física da escola. A base é o princípio

da normalização. A escola não muda para atender o aluno com deficiência, ao contrário, busca alterar no próprio indivíduo aquilo que lhe falta e assim suprir as necessidades especiais dele em busca da normalidade.

No Brasil, desde a Constituição de 1988, os discursos integracionistas estão se fortalecendo, fazendo surgir os primeiros passos rumo à inclusão, sob o preceito de normatizar a igualdade de oportunidades e valorização da diversidade. Nesse sentido, os objetivos fundamentais desse documento são, conforme o artigo 3.º, inciso IV, promover o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

O paradigma de serviços constituiu um passo importante do Brasil rumo ao processo de inclusão e, independentemente das forças que motivaram o processo de desinstitucionalização, o poder disciplinar característico das instituições permaneceu agindo sobre os corpos das pessoas com deficiência, utilizando o biopoder para disciplinarizar, normalizar e regulamentar. Tais conceitos serão lançados mais à frente com o objetivo de refletir sobre os mecanismos que funcionam dentro da instituição, tendo em vista a normalização, vigilância e produção de indivíduos úteis e dóceis, inclusive daqueles considerados anormais.

Nesse sentido, elencamos dois fatos decisórios que ocorreram concomitantemente para que o processo de desinstitucionalização ganhasse força. Um deles, já citado, foram as críticas e reflexões a favor dos direitos humanos e das minorias, e o outro, referente ao alto custo para os cofres públicos manter os deficientes na improdutividade e na condição de segregação. (devido a sociedade neoliberal, porque o custo é alto, pois o Estado é apontado)

[...] o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vinha, naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos; primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade; tinha-se, por outro lado, o processo geral de reflexão e de crítica (sobre direitos humanos e mais especificamente sobre o direito das minorias). Surge assim, o Paradigma do Serviço, com objetivo de tornar a pessoa com deficiência o mais próximo possível do tido como normal. (ARANHA, 2001, p. 167).

O paradigma de serviço é caracterizado pela crítica da institucionalização do anormal, tendo em vista ajudá-lo a adquirir condições de vida normal, dando vozes aos discursos a favor do anormal no convívio social, para enquadrar o sujeito com deficiência o mais próximo possível da normalidade. Esse paradigma é então caracterizado pela tentativa de enquadrar os

sujeitos na normalidade, suprir suas necessidades e deficiências, descobrir o que lhes falta e assim completar, preencher e construir.

Aos poucos, o princípio da normalização/integração enfraqueceu as institucionalizações, fazendo surgir organizações e entidades de transições que se caracterizavam por serem mais protegidas que a sociedade como um todo, porém não tão protegidas quanto uma “instituição total”⁹. Essas entidades organizavam-se a fim de oferecer às pessoas com deficiência treinamento para que elas se tornassem o mais autossuficiente possível, aumentando a possibilidade de se tornarem responsáveis pelo seu sustento e sua vida em sociedade.

Para Mendes (2006), a integração escolar era como um processo em que o sistema educacional selecionaria os meios para atender as necessidades dos alunos na busca do seu desenvolvimento em determinado contexto. Assim, as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver, mas para isso deveriam antes ser preparadas de acordo com suas peculiaridades. No mesmo sentido, Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008) ressaltam que no paradigma de serviços o aluno deve se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelo sistema, ao objeto do currículo, e deve ainda se adaptar ao seu ambiente, como se fosse o culpado e responsável por suas dificuldades.

Dessa forma, Aranha (2001, p. 168, grifo da autora) ressalta:

[...] criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível.

De modo geral, ampliaram-se as discussões de que as pessoas com deficiência necessitavam de serviços de avaliação e de capacitação, mas principalmente fez fomentar o ideário de que não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com as pessoas com deficiência uma relação de respeito e justiça. Dessa forma, cabe à sociedade se reorganizar para garantir o acesso de todos os cidadãos a todos os lugares, independentes de quão próximos estejam do nível de normalidade.

⁹ Expressão utilizada por Goffman (1987) que caracteriza as “instituições” por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo de pessoas se depara em igual situação, isolado da

Nesse sentido, a partir desse ideário inclusivo é que surgiu o terceiro paradigma, denominado de suporte, caracterizado pelo rompimento com as práticas de segregação. De acordo com Aranha (2001, p.170), fundamenta-se no “pressuposto de que a pessoa com deficiência, como qualquer outra, tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. (quando?)

Portanto, iniciaram-se reflexões sobre a disponibilização de suportes ou instrumentos que viabilizassem e garantissem o acesso das pessoas com deficiência a usufruírem todos e quaisquer locais e recursos oferecidos pela comunidade. Nesse sentido, os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental), tendo por função principal favorecer o processo de inclusão social. Esse novo paradigma caracteriza-se pela tentativa de retirar do sujeito a responsabilidade de se adaptar à sociedade, transferindo-a para todos os segmentos sociais a urgência de oferecer acesso às pessoas com deficiência.

Por conseguinte, inclusão social não poderia continuar a significar a normalização/modificação do sujeito e passa a ser assim compreendida, segundo Aranha (2001, p. 171): “como o processo de garantia do acesso de todos a todas as instâncias da vida em sociedade, independente de terem ou não uma deficiência, do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento”. No mesmo sentido Bartalotti (2006, p.16) defende que:

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crença na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano.

Partindo dessas considerações sobre a educação inclusiva, é notória a diferença da realidade das escolas e dos discursos defendidos. Porém, tais políticas constituem um grande avanço no tratamento e nos cuidados direcionados às pessoas com deficiência, já que nunca se falou tanto em educação inclusiva como nos dias atuais; certamente, estes são os primeiros passos para a garantia de acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional e sua permanência nele.

A grande diferença desses dois paradigmas, de integração e de inclusão, que surgiram de forma tão rápida, podendo acarretar dúvidas e confusões, é que integrar é o mesmo que adaptar o sujeito ao ambiente já estruturado; e inclusão é, em seu sentido mais amplo, redimensionar o ambiente, as estruturas, os currículos e as percepções, representações e práticas sociais.

De tal modo, diferem no sentido de que no paradigma de serviços se contextualiza a ideia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças do

indivíduo, na direção de sua normalização. Já o paradigma de suportes, que se contextualiza a ideia de inclusão, prevê intervenções em ambos os lados, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito quanto no processo de reajuste da realidade social.

Desse modo, a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão consiste no fato de que no primeiro se procura investir na normalização do sujeito com deficiência para a vida na comunidade, e no segundo, além do investimento no processo de desenvolvimento do indivíduo, buscam-se também condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária.

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de idéias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. (ARANHA, 2001, p. 172).

Assim, há a necessidade de estruturação de toda a comunidade a fim de garantir acesso das pessoas com deficiência. Muitas ações estratégicas precisam ser colocadas em prática, para garantir recursos e romper barreiras sociais e psicológicas, para que a sociedade alcance os preceitos inclusivos defendidos nas políticas públicas nos dias atuais.

Ademais, a questão da legislação que ampara a educação especial e o paradigma de suporte será objeto de discussão minuciosa mais adiante. Nesse sentido, apresentamos a seguir o processo normalizador que acompanhou a institucionalização das pessoas com deficiência, tendo por base a compreensão das relações de poder e governo presente nas redes sociais de educação.

1.3 Direitos das Pessoas com Deficiência na Legislação Brasileira Atual

No Brasil, igualmente nos países europeus, o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi construído separadamente da educação destinada à população sem deficiência ou “normais”. Assim a educação especial constituiu um campo de atuação específico e por muito tempo sem relação com a educação comum. Essa separação materializou-se na oferta de um sistema de ensino paralelo, de modo que o atendimento educacional aos anormais ocorreu incisivamente em locais separados dos alunos ditos normais. Nesse sentido, a formação da educação especial no Brasil deu-se dentro de um contexto de desatenção à educação pública em geral.

É certo que o contexto político-econômico e social de um país determina seus discursos sustentados como verdades e constituem práticas sociais de exclusão/inclusão, que buscam sem cessar o governo dos indivíduos e a diminuição do risco social, preocupando-se com o gerenciamento da vida, diante das tecnologias de poder (biopoder).

Nesse sentido, um aparato de leis e decretos surge em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, é apresentado a seguir um mapeamento dos documentos mais importantes que representam as direções e perspectivas da Educação Inclusiva, tendo por fito apontar as relações entre seu discurso e seus efeitos na prática inclusiva em geral e compreender como as políticas de inclusão são sustentadas pela lógica do mercado liberal. Desta forma, nosso interesse é analisar esses documentos sem atribuir juízos de valores, identificando os esforços do governo federal em legitimar as práticas de inclusão e compreender os efeitos na prática educativa.

Apesar da institucionalização das pessoas com deficiência já existir com os institutos e hospitais desde 1854, Elzirik (2006) explica que a preocupação com a educação especial no Brasil ocorreu apenas em 1961 com a primeira LDB. Esse documento trouxe incentivo do ingresso da população economicamente desfavorecida à escolarização. Isto porque deixou espaço para duas interpretações: no art. 88, propôs atendimento ao deficiente dentro do possível na educação regular, e no art. 89, garantiu apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes, ou seja, que oferecessem atendimento adequado, mesmo não especificando quais critérios garantiriam sua eficácia. Contudo, constitui um passo importante na promoção da educação especial naquele momento.

Juntamente com a LDB, no incentivo da promulgação da educação especial no Brasil, com a criação MEC e do CENESP, o governo inaugurou oficialmente um órgão destinado a ações relacionadas à educação especial, fomentando assim que outros documentos fossem divulgados pelo governo federal, tendo por objetivo à normatização da Educação Inclusiva. O discurso era de investimento para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do país, apontando a incorporação da teoria do capital humano¹⁰ na educação especial nessa década.

O final da década de 1960, caracterizado pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, conhecido como “milagre econômico”¹¹, alterou as relações com a educação, tornando-a necessária e imprescindível para o desenvolvimento econômico do país. Tendo em

¹⁰ Expressão criada em 1950 por Theodore W. Schultz na disciplina economia da educação nos EUA, aponta os ganhos de produtividade acarretados ao fator humano na produção, considera a educação como fator essencial para o desenvolvimento econômico.

¹¹ Conjunto de medidas governamentais que elevou o crescimento do Brasil durante a ditadura militar.

vista a formação de capital humano, surgiram várias instituições especializadas no tratamento das pessoas com deficiência, estabelecendo assim um sistema paralelo à educação regular, conhecido como educação especial.

Portanto, se por um lado o milagre econômico contribuiu no incentivo com a educação da população, por outro lado não se pode deixar de destacar os motivos que levaram o Estado a se preocupar com a educação de todos, deficientes ou não, o objetivo era elevar o crescimento econômico do Brasil.

Assim, por mais que o milagre econômico tenha contribuído na disseminação da obrigatoriedade da educação, é importante compreender que os motivos que a embasaram não tiveram por fim apenas garantir à população melhores condições de vida ou proporcionar paridade de direitos, mas sim o de contribuir na formação dos indivíduos para consequentemente aumentar a produtividade. Neste sentido, o Estado implantou um pacote de leis e decretos objetivando garantir um desenho de políticas educacionais que atendesse aos interesses das agências internacionais.

A década de 1960 e a de 1970 ficaram então marcadas pela desinstitucionalização das pessoas com deficiência, alicerçada pelos discursos integracionistas que retiraram as pessoas com deficiência do sistema paralelo de ensino para o sistema unificado, colocando-as na mesma instituição que as pessoas sem deficiência. O princípio de integração, base do paradigma de serviços, pressupõe que a pessoa com deficiência seja integrada na sala de aula regular na medida em que demonstre condições de acompanhar a turma. Isto acarreta um obstáculo para o sistema de ensino, uma vez que a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento de ensino de uma turma não constitui um problema apenas do aluno com alguma deficiência, mas também de grande parte dos alunos considerados “normais”.

O princípio integracionista nasceu com o conceito de normalização das pessoas com deficiência baseado no modelo-médico, que busca a correção da pessoa com deficiência para depois integrá-la na sala de aula com os colegas sem deficiência. Dessa forma, eram integradas apenas crianças com dificuldades médias, caso contrário, permaneciam segregadas nas instituições de educação especial. Portanto, durante esse período, não foram realizadas adaptações curriculares ou estruturais para garantir o processo de integração, suscitando, assim, dificuldades para a sua implementação.

Na década de 1970, a legislação de diretrizes e bases da educação de 1961 foi revista, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no art. 9º, definiu a caracterização dos alunos públicos-alvo da educação especial como aqueles “que apresentem deficiência física, ou mental, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os

superdotados” (BRASIL, 1971). Nesse momento, ocorreu um inchaço de encaminhamentos para as classes especiais, já que a educação especial era de responsabilidade também de atendimentos de crianças sem diagnóstico de deficiência e de todas as que se encontravam em atraso quanto à idade regular ou dificuldades de aprendizagem (KASSAR, 2010).

Nesse sentido, o discurso sobre o direito de convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado pela expansão das instituições especializadas e classes especiais, tendo em vista a concepção defendida de agrupamento homogêneo e professores especializados. Dessa forma, a separação das crianças foi uma prática pedagógica proposta para a educação em geral, constituindo uma preferência e não uma exceção.

Nos anos de 1980, dentro do processo de abertura democrática no país e ampliação reforçada do acesso à educação, tem-se a aprovação da Constituição em 1988, que prevê no art. 208, além da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Esse documento influenciou fortemente as discussões na área da educação especial. Nesse sentido, Ferreira, J. (2006) discute os termos utilizados nessa Constituição, que influenciaram decisivamente nos documentos subsequentes: atendimento especializado e preferencialmente. A expressão “atendimento especializado” pressupõe, de acordo com o autor, que é de responsabilidade da área e de serviços da educação especial e que não diz respeito à educação geral; já o termo “preferencialmente” não especifica sobre quem decide nem como se decide. Também não esclarece se a rede regular de ensino à qual se refere quer dizer à classe comum ou a uma classe especial do ensino regular.

Portanto, a Constituição de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Apesar de ser um documento fundamental na garantia dos direitos das minorias excluídas socialmente, constitui ainda, na década de 1980, um dispositivo a favor da integração dos alunos com deficiência; incentiva a separação do ensino às pessoas normais e anormais, não prevendo em nenhum momento a possibilidade de modificação da sociedade para receber e/ou atender as pessoas com deficiência.

Atualmente, o movimento pela inclusão está cada vez mais forte e consistente. Apoiados nos discursos produzidos nos encontros internacionais do qual o Brasil é signatário, esses documentos evidenciam a preocupação em reafirmar o compromisso com a educação para todos, ou seja, providências para que se garanta a educação de criança, jovens e adultos com necessidade educacional especial (NEE). (mas, porque aconteceu essa influencia e como o neoliberalismo influenciou).

Dentre os documentos internacionais mais importantes que podem ter influenciado a defesa dos discursos da educação especial no Brasil, sejam na proposta integracionista ou inclusivista, mencionam-se: a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, pela Assembleia Geral da ONU na Resolução ONU nº 2.542, de 9 de dezembro de 1975 (ONU, 1975); a elaboração do Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, em 1981 (ONU, 1981), no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, adotado pela Assembleia Geral da ONU na Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982 (ONU, 1993c); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, promulgados na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990); a Declaração e o Programa de Ação de Viena, realizados pela Cúpula da ONU na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em 1993 (ONU, 1993a); as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, promulgada na Resolução ONU nº 48, de 20 de dezembro de 1993 (ONU, 1993b); a Declaração de Salamanca, promulgada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994 (UNESCO, 1994); a Convenção de Guatemala de 1999 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU, em 2006 (BRASIL, 2007).

Em torno dos debates da inclusão social que surgiram na década de 1990, dos documentos internacionais mais importantes, citados anteriormente, que influenciaram na mudança de paradigmas e na forma de conceber a educação especial foram: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), na Tailândia, que reafirma o direito de educação a todos, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, que ficou mundialmente conhecido como a Declaração de Salamanca, sendo considerada como ponto de partida para que as iniciativas de inclusão fossem levadas a sério pelos países signatários e, conseqüentemente, pelas instituições de ensino.

O documento proclama que reafirmemos o compromisso para com a educação para todos sem distinção de cor, raça, etnia ou religião (UNESCO, 1994). Após a declaração de Salamanca, outras normatizações foram oficializadas direcionando os discursos inclusivistas. No Brasil, em resposta a tais documentos, do qual é signatário, destacam-se: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (BRASIL, 1996); Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 -

PNE (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c); Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – reconhece a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002a); Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – estabelece as diretrizes de formação de professores na educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002b); Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, do MEC - incentiva o uso do sistema Braile no ensino (BRASIL, 2002c).

Dentre as políticas públicas de destaque, têm-se: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1999; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003; Programa Brasil Acessível, em 2004; Implantação de Núcleos de Alta Habilidade/Superdotação, em 2005; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006 (BRASIL, 2006); Plano de Desenvolvimento em Educação, em 2007; Compromisso todos pela Educação, em 2007; Viver sem Limites, em 2011, dentre outros, no que se referem à questão da defesa dos discursos da educação especial.

Nesse leque de leis e decretos, em busca da e de inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino, Kassar (2010) aponta que é a partir dos anos de 2000 que a concepção em relação à educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva nasce juntamente com o Paradigma de Suporte. Especificamente, desde 2003, há uma tentativa do governo federal de defender o atendimento das crianças com deficiência na sala de aula comum, recebendo atendimento especializado na SRM em horário contrário ao de aula.

Podemos observar nesse mapeamento dos documentos mais importantes, que incentivaram a promoção da educação especial no Brasil, como o processo de integração é, por assim dizer, uma ação estratégica na busca da normalização dos indivíduos com deficiência. Nesse sentido, os discursos e estratégias da educação especial favorecem a aproximação dos indivíduos com deficiência com o objetivo de conhecê-los e assim discipliná-los, educá-los, torná-los dóceis, disciplinados e produtivos para a lógica do mercado capitalista. (TENTAR APONTAR, PORQUE ESSE NÃO É O MEU DESEJO, JÁ QUE DESEJO QUE ALCANCEMOS OS PARADIGMA DE SUPORTE)

Nesse sentido, ao pensar sobre as estratégias de normalização utilizadas pela Educação Inclusiva, com o objetivo de contribuir para a correção do indivíduo anormal, nos faz refletir sobre a presença de novos discursos que passaram a contemplar as discussões sobre a educação especial; desta forma, um deslocamento no entendimento e nas práticas de inclusão marcou esse período. Se antes buscava a correção do indivíduo, agora o alvo é a comunidade

escolar. A responsabilidade, a culpa, o problema de não se enquadrarem no padrão de normalidade estabelecido pela sociedade pertencem, agora, à escola, que precisa modificar-se, estruturar-se e rever sua prática pedagógica, currículo e avaliação, para atender o aluno da educação inclusiva.

Esses documentos, que marcaram as propostas inclusivistas, tiveram por objetivo tirar o foco da deficiência, da incapacidade e, ao mesmo tempo, enfatizar o ensino, o que a escola pode oferecer e os recursos e apoios que ela pode oportunizar. Deixa então de buscar a correção da deficiência e passa a buscar a correção da instituição escolar para corrigir o aluno. Nesse sentido, o biopoder destinado aos indivíduos que fugiam do padrão de normalidade conta com a ajuda de todos, já que, nesse novo paradigma, são responsáveis pela regulação e normalização da vida dessas pessoas.

Nesse sentido, Foucault (2001) discute a normalização disciplinar presente na instituição escolar que funciona a título de vigilância na busca de desvendar quem é normal e quem é anormal. Assim, a escola, como outras instituições, tem um conjunto de ações que busca enquadrar o normal e o anormal, ou seja, o que escapa ou foge da ordem, do natural, da perfeição, do ideal, tendo por objetivo final não excluir, mas incluir, conhecer para assim governar.

Na busca de tais objetivos é que surge o processo de inclusão como uma ação estratégica de normalização, diante da implementação de aulas de apoio, profissionais especializados dentro e fora da instituição escolar, acessibilidade, disseminação de informações e recursos tecnológicos, que ainda cumpre com outros objetivos, o de garantir que as dificuldades com o público-alvo da educação especial sejam supridas e também o de corrigir o anormal.

De acordo com Santos (2010, p. 27), “as políticas de inclusão escolar legitimam-se por terem como suporte a necessidade de gerenciamento da população, a diminuição do risco social e a possibilidade de se ter o maior número de indivíduos participantes da lógica do mercado pelo maior tempo possível”.

Nesse sentido, a escola como instituição principal de nossa sociedade tem exigido atenção para que novas providências sejam pensadas em relação às pessoas com deficiência, exigindo que os profissionais responsáveis pela educação busquem disciplina e vigilância, da mesma forma que são realizadas com os alunos sem deficiência.

Conclui-se, assim, que a educação inclusiva e social, juntamente com a biopolítica e técnicas de governo, tem como propósito a produção de indivíduos mais autônomos e autorregulados; tão importantes para os preceitos defendidos por nossa sociedade

contemporânea, que busca a todo o momento tornar o homem útil e dócil, e, para isso, não deixa que ninguém mais escape das amarras que buscam a normalização. (CONTRADITÓRIO, JÁ QUE O QUE DESEJO É O PARADIGMA DE SUPORTE E NÃO QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SIRVA COMO FORMA DE REGULAR E controlar os corpos)

Tendo em vista o processo de disciplinarização e normatização dos corpos dos indivíduos considerados “anormais”, é apresentado, a seguir, de como as técnicas de governamento e de vigilância, sobretudo as relações de poder, passaram de técnicas de exclusão do paradigma da institucionalização para as de integração e inclusão dos paradigmas de serviços e suporte.

1.4 A Disciplinarização em Função do Poder Normalizador

O paradigma da institucionalização constitui um significativo movimento ocorrido no século XVIII, e amplamente influenciado pelo desenvolvimento da Ciência, em específico da medicina. Foucault desenvolveu sua teoria sobre as relações de poder há cerca de 40 anos, rompendo com o pensamento político, econômico e social da época, que discutiam e refletiam sobre a questão do poder sob o ponto de vista do status quo e do sistema capitalista. Sua teoria influenciou a efervescência das discussões no campo das ciências humanas na França no final da década de 1960 e início da de 1970. Nesse período, desenvolveu seus estudos a respeito da genealogia do poder, investindo nos esforços de construção de uma analítica do poder das sociedades e instituições disciplinares e os processos de normalização e regulamentação sociais por meio do governamento.

Esse processo desencadeou diversos mecanismos de controle e de vigilância, de uma tentativa de maximizar a saúde, a longevidade. Para isso, utilizou mecanismos com o objetivo de avaliar, sem cessar, cada indivíduo, com o propósito de colocar em prática medidas terapêuticas em busca de cuidar do corpo. De acordo com o padrão de normalidade estabelecido pelo discurso da medicina, busca a identificação e apropriação dos corpos dos anormais e rotula os que não se encontram na norma, com o objetivo de proteger os corpos sadios.

De acordo com Foucault (2000), a história desse poder de normalização aplicado aos anormais desde o século XVII foi discutido por vários teóricos que se preocuparam em apresentar um poder cuja função maior seria a repressão. À medida que os mecanismos de exclusão em relação aos mendigos, ociosos, libertinos foram sendo deixados de ser praticados

no fim do século XVII e início do século XVIII, deu-se espaço a um novo modelo, o de inclusão dos pestíferos.

Nesse sentido, utilizou dois acontecimentos da história para explicar como as tecnologias de poder vão se estruturando nas sociedades ocidentais: primeiro, o modelo de lepra e o segundo, o modelo de peste. O modelo de lepra se referia ao que aconteceu aos leprosos: quando notada tal enfermidade, eram expulsos das sociedades, para morrerem sozinhos, evitando o contágio e protegendo os corpos sadios. Esse modelo refere-se às tecnologias de poder utilizadas pela monarquia, que eliminavam aqueles que fugiam das normas estabelecidas pelo Rei. E o modelo de peste refere-se aos tempos modernos, quando a medicina e a ciência passam a buscar explicações e tratamento para as mazelas da vida; a preocupação agora será aprimorar as técnicas de vigilância de modo que nada mais fuja do controle, na busca constante da regulação dos corpos.

Portanto, houve uma substituição do modelo de lepra pelo modelo da peste: “passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2000, p. 41). A modernidade na perspectiva do autor é, então, definida pela disciplina, ou seja, um instrumento de dominação e controle com o objetivo de suprimir, domesticar os comportamentos divergentes.

Assim, as instituições de assistência e proteção aos sujeitos constituem instrumentos disciplinares que favoreceram o surgimento dos paradigmas da educação especial, o da institucionalização, que perdurou durante séculos e inseriu técnicas e mecanismos de controle e disciplina, que formam as tecnologias de poder, aprimoradas para diminuir o custo do Estado, o paradigma de serviços e suporte.

Portanto, aperfeiçoou uma série de mecanismos graças ao qual o poder se exerceria com despesas financeiras e econômicas menores do que na monarquia absoluta. Diminuir seu custo significava dizer que reduziriam as manifestações de resistência, de descontentamento, de revolta, que o poder monárquico poderia suscitar. Além disso, essa nova tecnologia de poder, que se aprimorou com o passar do tempo, torna-se mais eficaz na garantia da docilidade e utilidade dos corpos, e que agora não deixará de fora nem mesmo os que fogem da norma.

A revolução burguesa não foi simplesmente a conquista, por uma nova classe social, dos aparelhos de Estados constituídos, pouca a pouca, pela monarquia absoluta. Ela também não foi simplesmente a organização de um conjunto institucional. A revolução burguesa do século XVIII e início do século XIX foi a invenção de uma nova tecnologia do poder, cujas peças essenciais são as disciplinas (FOUCAULT, 2000, p.75).

Sobre essa nova tecnologia do poder, o poder disciplinar, denominado como a “arte de governar”, ao contrário da concepção de vários autores que o apontavam como função maior a de proibir, impedir e isolar, Foucault (2005) ressalta que o poder não é algo que se possui; são relações exercidas em níveis variados e pontos diferentes da estrutura social, que se materializam nas práticas organizacionais cotidianas e ultrapassam os limites dos regulamentos, das normas e das próprias regras do direito constituídas. Nesse sentido, não propõe uma teoria geral do poder, mas realiza análises dos vários mecanismos de poder existentes na sociedade, e apresenta concepções positivas e negativas, procurando formulações de conceitos que clarifiquem e organizem os dados, apontando possibilidades de análise das relações de poder.

Portanto, se até então o poder era tido como algo repressor, com função primordial de expulsar, banir e excluir, a partir da genealogia do poder de Foucault passa a se definir uma nova forma de relação do poder, cuja função maior será vigiar, observar, conhecer para cuidar e proteger. Essas novas técnicas de poder contam com o apoio de toda a sociedade na detecção dos indivíduos anormais, já que se apoia na ideia de cuidado e proteção não apenas do anormal, mas de toda a sociedade.

Assim, o caráter do poder é relacional. De acordo com Foucault (2005), esses micropoderes variados estão inseridos no próprio corpo da organização escolar: são exercidos pelos professores em suas práticas escolares estabelecidas entre relações de pessoas e grupos, que se distribuem em redes e que constituem as relações de poderes nos espaços escolares. Nesse sentido, a proposta de se pensar no poder disciplinar nos permitiu destacar a permanência do princípio da normalização disciplinar, que insere, em um mesmo espaço institucional, os corpos dos normais e dos anormais, para vigilância e controle, em prol da docilidade dos corpos e de sua utilidade política e econômica.

As instituições educacionais funcionam diante de um sistema disciplinar, e seu funcionamento é sustentado sob um pequeno mecanismo de controle e punição. Desta forma, todo sistema disciplinar funciona a título de punição, de modo que este possa cumprir as normas estabelecidas pela sociedade do controle, que deriva de uma normalização. No sistema educacional, uma série de micropenalidades é exercida a fim de garantir a obediência, desde o castigo físico leve a privações e humilhações. Nesse sentido, atrasos, ausências, desatenção, negligência, grosseria, desobediência, indecência, tagarelice, entre outros, são comportamentos dignos de penalidades e aqueles que fogem das normas impostas são vistos como anormais e, de alguma forma, penalizados.

Para Foucault (2005), o poder disciplinar é um poder que não pretende se apropriar ou retirar. Tem como função maior adestrar para se apropriar ainda mais e melhor das multidões. A educação formal constitui a forma autêntica de garantir e aumentar esse poder disciplinar. “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência” (FOUCAULT apud GORE, 2000, p.14).

Nesse aspecto, pessoas consideradas normais e as tidas como anormais dividem o mesmo espaço, sendo submetidas às mesmas normas. Partindo do pressuposto de que sempre haverá um modelo para impor condutas e representações, corpos que serviram como normatizadores de parâmetro para designar aqueles aptos ou não em aprender, submetendo os corpos às classificações entre os normais e os anormais; separando, assim, aqueles que não se encaixam nas normas.

Dessa forma, o processo pedagógico é responsável por corporificar as relações de poder entre docentes e discentes. A pedagogia fundamenta-se em técnicas particulares de governos, e seu desenvolvimento produz e reproduz, de acordo com o momento histórico, regras políticas e práticas particulares. Na educação, o professor é o agente responsável, diante do sistema social mais amplo, na busca da autorregulação dos corpos. A relação professor-aluno, assim como a autoridade institucional que tem o professor, é sob alguns aspectos a concretização de uma instituição de nossa sociedade (GORE, 2000).

Como já visto anteriormente, a ciência foi a responsável na Modernidade pelos discursos defendidos e aceitos pela sociedade, assim como os discursos religiosos foram os responsáveis em dizer a verdade na Idade Média. Nesse sentido, Foucault discute sobre a relação entre poder-verdade/saber, e compreende que saber gera poder e poder gera saber em uma relação circular.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT apud GORE, 2000, p. 10).

Dessa forma, desafia a suposição de que alguma forma de verdade não distorcida possa ser alcançada. A verdade está ligada ao sistema de poder responsável em produzi-la, e as relações de poder são condições de funcionamento de qualquer sociedade moderna. Na educação, a “política de verdade” defendida diz respeito aos discursos psicológicos vinculados a noções de ciência, surgidas do modelo médico-pedagógico, responsável pela

educabilidade das pessoas com deficiência. Assim, um status profissional científico e intelectual tem-se atribuído àqueles encarregados de explicar o que conta como verdade.

Nessa perspectiva, as políticas públicas e as práticas de educação especial são entendidas como a política de verdade defendida em nossa sociedade, baseada nos discursos médicos, psicológicos e pedagógicos, como um exercício de poder que visa, a partir de mecanismos de normalização, à regulação e gestão política da vida dos indivíduos considerados como anormais.

Conclui-se que as políticas e práticas de educação especial no Brasil constituem um jogo de saberes e poderes, configuradas no tecido sociopolítico-econômico. Essa notável descontinuidade entre os movimentos anteriores e o movimento em prol da inclusão escolar adotados na contemporaneidade é importante para compreendermos os discursos defendidos como verdades em cada época da nossa sociedade. Nota-se que os discursos da inclusão, desde a década de 1960, tomaram várias direções e os vários conceitos e concepções de verdades foram aceitos e defendidos em pouco tempo por nossa sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas da educação especial e discursos da inclusão são entendidos como formas de proteger a sociedade, disciplinarizar e autorregular os indivíduos.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p.949) apontam que “independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista [...] - as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Em outras palavras, seja qual for o objetivo pela qual a inclusão se fundamentou, ela tem como um dos fins garantir a diminuição do risco social. Portanto, pensar em educação especial sob as análises e reflexões de Michael Foucault é pensar em sua função dentro de um sistema disciplinar e não se preocupar com a efetivação e garantia de educação desses estudantes.

Foucault utilizou o termo “biopolítico” para se referir ao modo como a medicina social serviu de estratégia de controle, cujo objetivo era a regulação da vida das populações; e a expressão “técnicas de governo”, para se referir-se ao conjunto de ações dispersadas que objetivavam governar a conduta dos indivíduos, e, desta forma, a manifestação visível do poder.

Na perspectiva em que o trabalho se insere, é importante destacar as distinções entre governo e governante: governo refere-se à instância que governa e governante, à própria ação de governar. Veiga-Neto e Lopes (2007) esclarecem bem a relação entre o poder e o governante: o governante é resultado do poder, na medida em que um indivíduo tem uma relação de poder sobre o outro, ele coloca em funcionamento o governante, ditando as regras, estabelecendo normas, apontando direções.

Esta forma de governmentação, que se ocupa da seguridade e da diminuição do risco social e atua sobre a população como um todo, preocupando-se com o gerenciamento da vida, é conceituado por Foucault (2008) como biopoder. E o conjunto de ações dessa ordem pode ser entendido como estratégias biopolíticas. Apoiado nesta tecnologia de poder – o biopoder – é que o Estado assume uma postura de reconhecimento das condições de vida da população. O que antes se dava pelo viés da exclusão, hoje se vê acontecer pela prática da inclusão (SILVA et al., 2012, p. 7).

Portanto, o governmentação dos indivíduos anormais será mais bem garantido se colocados juntos sob as mesmas regras e normas. Para que alcancem o padrão de normalidade imposto pela sociedade, suas chances crescerão se puderem conviver sob essa égide e, mais ainda, se todos contribuírem na busca de corrigi-los e ajustá-los e assim, quem sabe, depender cada vez menos de recursos financeiros do governo. As políticas e práticas de educação especial são entendidas como manifestação da governamentalidade do Estado moderno, como um exercício de poder que objetiva, a partir de mecanismos de normalização e do poder disciplinar, a regulação da vida dos indivíduos normais e anormais.

Não se pode negar que as formas de tratar as pessoas com deficiência mudaram, tendo por base as políticas de inclusão das minorias desenvolvidas pelo Estado e grupos de defesa dos direitos humanos. Porém, ainda há muito em se refletir sobre como as instituições escolares estão se organizando para dar conta das diversidades, sobretudo garantindo qualidade de ensino às pessoas com deficiência. Nesse sentido, o próximo capítulo buscou caracterizar o espaço em que a pesquisa foi realizada e seus atores sociais, para compreender como o PPP da escola incorpora as proposições legais, e, a partir dessas análises, refletir sobre a atenção dispensada aos alunos com deficiência e o AEE e as implicações que a formação continuada do docente no campo da educação especial oferece ao trabalho com alunos com deficiência.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE PARANAÍBA

Este capítulo analisa as implicações que a formação docente no campo da educação especial acarreta aos alunos com deficiência, buscando discutir como os professores foram e estão sendo formados e preparados para promoverem uma sociedade democrática, fundamentada na convivência com a diversidade.

Refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais. Portanto, este capítulo tem a preocupação em caracterizar a escola estudada, seus agentes, sua estrutura e seu funcionamento, e depois expor os resultados da análise dos objetivos específicos da pesquisa.

2.1. Histórico de uma Escola de Paranaíba: sua Estrutura e seus Atores Sociais

No século XVIII, a região onde se encontra a cidade de Paranaíba era ocupada pelos índios Caiapós e passou a ser povoada pelos bandeirantes paulistas. É considerada uma das cidades mais antigas do Estado; foi proclamada como distrito em 1835, elevada à vila em 1857 e sua condição de cidade em 1894. Fica localizada a leste do Estado de Mato Grosso do Sul, constituída desde 2003 por cinco distritos além de Paranaíba: Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria (IBGE, 2014).

Conhecida como a capital do “bolsão sul-mato-grossense”, localizada a pouco mais de 400 quilômetros da capital Campo Grande, a região faz divisa com três estados: São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Portanto, ocupa uma área estratégica de integração entre os Estados. A economia gira predominantemente em torno de serviços, seguidos da agropecuária e da indústria (IBGE, 2014).

A população de Paranaíba está estimada em 41.363 habitantes (IBGE, 2014). No que diz respeito à população com deficiência, o levantamento do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2014) indica, com base na percepção dos entrevistados, que 11.641 pessoas possuem pelo menos algum tipo de deficiência permanente (auditiva, mental/intelectual, motora e/ou visual).

A rede de ensino de Paranaíba é composta de 21 escolas, sendo seis delas estaduais, dez municipais e cinco particulares (Tabela 1). Registra-se no âmbito do ensino superior,

quatro instituições, sendo uma federal, uma estadual e duas particulares: uma com ensino presencial e outra com ensino a distância (Tabela 2).

Tabela 1 - Escolas de Paranaíba, MS

Escola	Quantidade
Municipais	10
Estaduais	6
Particulares	5
Total	21

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 - Instituições de ensino superior - Paranaíba, MS

Instituições	Quantidade
Federal	1
Estadual	1
Particular presencial	1
Particular a distância	1
Total	4

Fonte: Elaborada pela autora.

A escola em que a pesquisa se desenvolveu foi criada em 22 de junho de 1993 pela Lei nº 818, pelo prefeito Moacir da Silveira Queiroz. No ato de sua criação, a Unidade contava com 170 educandos e apenas 6 salas de aula. Em 15 de abril de 2002, houve uma ampliação no prédio com a criação de salas de aula, salas de informática e ampliação da cozinha.

Diante da Deliberação do Conselho Estadual de Educação - MS nº 7.111, de 16 de outubro de 2003, a escola passou a atender os alunos do meio rural com o “Projeto Portaria do Saber”, tendo por objetivo oferecer Ensino Fundamental aos educandos do meio rural, primando por uma especificidade curricular que considere as características próprias dessa clientela. Esse projeto inicial contou com a matrícula de 800 alunos.

No período de 1995 a 1998, as dependências da escola foram cedidas para a criação da faculdade particular: Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR); e em julho de 2003, as dependências da escola foram emprestadas para a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) até 2005, quando foi transferida para outro prédio por causa do pouco espaço.

A escola estudada conta com uma diretora, uma diretora adjunta e três supervisoras pedagógicas. Possui uma área total de 10.000 m², com 28 salas, uma secretaria, uma direção, uma coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma cozinha, uma despensa, um gabinete dentário, uma cantina, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de estudos, uma sala para projeção de vídeo, dois

sanitários para os discentes, feminino e masculino, três sanitários administrativos, uma quadra descoberta e uma sala de brinquedos.

A escola oferece educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, contava com 509 alunos matriculados em 2014; todos oriundos do meio rural, e, em função disso, utilizavam ônibus escolar para chegar à instituição. Alguns alunos chegavam a sair de casa às três horas da manhã para chegar a tempo à aula, que se inicia às 7h45; o horário de almoço é das 11 horas às 11h45 e o horário de saída é às 15 horas. Apenas as crianças da Educação Infantil saem para tomar café da manhã às 8 horas e também têm o horário de almoço antes dos adolescentes.

O funcionamento da instituição estudada, em 2014, era de apenas três vezes na semana: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. Nas terças-feiras, os professores reuniam-se para a realização do Plano de Estudo Tempo Comunidade, das 7 horas às 13 horas, com o objetivo de avaliar os alunos em uma perspectiva contínua, tendo em vista o desenvolvimento de projetos.

Em 2015, a escola pesquisada mudou seu horário de funcionamento e abriu a escola para toda a população urbana, incentivando as crianças do campo a procurarem pelas escolas rurais mais próximas de suas residências. Portanto, a escola começou a oferecer nesse ano, aulas apenas no período matinal, das 7h30 às 12 horas, dando almoço antes da saída para os alunos do campo, porém, alguns da cidade acabam realizando a refeição na instituição. Outra mudança importante foi a extinção do Tempo Comunidade. Porém, uma vez na semana, os professores se reúnem para a hora-atividade, que é obrigatória a todos os professores.

A escola conta com uma estrutura ampla, com salas de aulas, quadra descoberta, refeitório amplo com duas rampas de acesso, duas rampas na entrada da escola, rampa de acesso para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Todavia, o chão é muito disforme, com vários degraus e valetas que dificultam a transição de alunos com deficiências físicas e usuários de cadeiras de rodas. A escola tem uma aluna com baixa visão matriculada e ainda não foram tomadas as providências para sua efetiva inclusão, como piso tátil e identificação dos banheiros.

O quadro de professores é composto de uma professora da educação infantil, 10 do 1º ao 5º ano e 16 do 6º ao 9º ano, uma professora da sala de recursos, dois intérpretes, um professor técnico, cinco monitores (Tabela 3). A escola conta também com quatro profissionais da merenda, um porteiro, cinco inspetores, quatro secretárias, três coordenadoras e duas diretoras.

De acordo com o questionário (Apêndice B), aplicado a 21 professores de um total de 27, cujo objetivo foi caracterizar a composição da equipe escolar, constatamos que a maioria dos docentes dessa instituição tem mais de 40 anos de idade e mais de dez anos de experiência; são mulheres e mães de família. O tempo de trabalho, em geral, é de, no máximo, 30 horas, acrescido de quatro horas de estudos semanais, e a maioria com uma renda de até três salários mínimos (R\$ 2.175,00), sem outra fonte de renda (Tabela 4).

Tabela 3 - Composição do quadro de profissionais

Modalidade/função	Quantidade de profissionais
Educação Infantil	1
1.º ao 5º ano	10
6.º ao 9º ano	16
Profissional da Merenda	4
Porteiro	1
Sala de recursos	1
Interpretes	2
Professor técnico	1
Monitores	5
Inspetores	5
Secretárias	2
Coordenadoras	3
Total	51

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4 - Tabulação do questionário realizado com a equipe pedagógica de uma escola rural da cidade de Mato Grosso do Sul (continua)

Questão	Resultados				
1. Idade	20 a 30 anos	30 a 40 anos	40 a 50 anos	+ de 50 anos	
	--	4	8	9	
2. Sexo	Feminino	Masculino			
	17	4			
3. Filhos	Nenhum	1 filho	2 filhos	3 filhos	
	5	1	9	6	
4. Tempo de profissão	(-) de 2 anos	(+) de 2 anos e (-) de 5 anos	(+) de 5 anos e (-) de 10 anos	(+) de 10 anos	
	1	2	3	15	
5. Salário	Até 2 salários (1.450,00)	Até 3 salários (2.175,00)	Até 4 salários (2.890,00)	(+) de 4 salários (2.890,00)	
	6	11	2	2	
6. Tempo de dedicação a sala de aula/ semana	(-) de 10 horas	De 10 a 15 horas	De 15 a 20 horas	De 20 a 30 horas	De 30 a 40 horas
	4	5	7	4	1
7. Tempo para planejamento/ semanal	Até 4 horas	De 4 a 8 horas	De 8 a 10 horas	Mais de 10 horas	
	6	11	4	--	
08. Outra atividade como fonte de renda	Sim	Não			
	3	18			

09. Deseja trocar de profissão	Sim 2	Não 19
---------------------------------------	----------	-----------

Tabela 4 - Tabulação do questionário realizado com a equipe pedagógica de uma escola rural da cidade de Mato Grosso do Sul (conclusão)

Questão	Resultados				
10. Curso de capacitação em educação especial	Sim, e são muito importantes 14	Sim, e não contribuem em nada 2	Não, falta de oportunidade 5	Não, por falta de interesse --	
12. Os cursos são suficientes e adequados	Plenamente suficientes 2	Parcialmente suficientes 16	Pouco suficientes 3	Não são suficientes ---	
13. Quantos alunos com deficiência já ensinou	Nenhum 1	Apenas 1 aluno 3	Dois alunos 3	Três alunos 3	Mais de 5 alunos 11
14. Concorda com a inclusão	Plenamente 11	Parcialmente 10	Não concordo ---		
15. Acredita que o aluno com deficiência possa aprender	Acredito plenamente que possa aprender 6	Acredito parcialmente que possa aprender 9	Acredito que pouco possa aprender 6	Não acredito que possa aprender ---	
16. A convivência com pessoa com deficiência modificou sua percepção	Sim, na escola tive meus primeiros contatos 15	Não, pois antes da educação especial já havia tido contato 4	Não responderam 2		
17. Onde as pessoas com deficiência deveriam ser ensinadas	Escola regular, junto com todos 16	Escola regular, porém em sala especial 2	APAE, ou outras instituições 3	Em casa, no seio familiar --	
18. O aluno com deficiência atrapalha o rendimento da sala	Sim 2	Não 19			
19. Considera o trabalho da sala de recursos multifuncionais importante	Sim 9	Sim, porém o trabalho não acontece 7	Não 1	Não responderam 4	
20. Quais as vantagens da educação especial para a sociedade	Não trás vantagens, apenas mão de obra barata 1	Sim, pois propicia o convívio com a diferença. 19	Não concordo com nenhuma das questões 1	Não responderam ---	

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à inclusão, apenas um docente afirma que não teve a oportunidade de estar com um aluno com deficiência dentro da sala de aula e metade dos profissionais concorda integralmente com a proposta da inclusão. Além disso, consideram a educação especial muito importante como uma forma de buscarmos mais igualdade e justiça nas relações sociais. A outra metade concorda parcialmente, pois, apesar de importante para a busca de relações de igualdade, não consegue perceber a inclusão como algo que traz algum benefício para a vida dessas pessoas, público-alvo da educação especial.

Dos vinte e um professores que responderam ao questionário, apenas seis acreditam que seus alunos com deficiência possam realmente aprender. Nesse sentido, discute Correa e Satuffer (2008), quando o meio social não acredita na potencialidade da pessoa com deficiência, acaba não realizando investimentos para uma mudança, podendo acarretar, até mesmo, uma deficiência secundária.

Portanto, a mudança de concepção em relação às pessoas com deficiência como pessoas capazes de aprender é imprescindível para o sucesso da proposta da educação especial, ao mesmo tempo em que parece quase que impossível, tendo em vista os obstáculos percebidos pelos responsáveis pela inclusão escolar. Por mais evidente que sejam os esforços do governo federal em garantir, por meio de leis e decretos, a inclusão e a aprendizagem de qualidade das pessoas com deficiência, as dificuldades e barreiras vividas pelos educadores apenas dificultam ainda mais a efetivação da proposta, ou seja, a precariedade de material didático, pessoas/monitores qualificados, acompanhamento com profissionais da saúde e participação da família.

A fala dos professores deixou bem clara a dificuldade de desenvolver um trabalho de qualidade até mesmo com o aluno sem deficiência, como na fala desta professora: “Eu ofereço muito pouco pra eles, o que eu ofereço é muito pouco, eu precisaria de novas estratégias, até com os ditos normais a gente é falho quem dirá com os alunos especiais” (Entrevista 21, questão 11). Nesse sentido, a fala do professor demonstra a preocupação com a aprendizagem do aluno sem deficiência, que não conta com um aparato de leis, que garanta que ele não reprove por muitos anos em uma mesma série, que disponibiliza o monitor da sala de aula e conta ainda com o profissional da SRM, e outros profissionais como: psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo para contribuir na sua formação.

Por mais penoso que seja a ideia de que necessitamos de leis e decretos para receber pessoas com deficiência em todos os meios, instituições e estabelecimentos, para que essas

tenham o direito de desfrutar das mesmas oportunidades das pessoas consideradas normais, certamente sem esse aparato essa discussão não seria possível. Viveríamos ainda no paradigma da institucionalização, que concebe as pessoas com deficiência como um fardo, um peso, um empecilho.

Por outro lado, podemos afirmar que a educação especial é uma oportunidade de rever conceitos, valores e significados, pois, na escola em questão, 15 professores tiveram pela primeira vez a oportunidade de conviver com uma pessoa com deficiência e rever conceitos e questionar seus estigmas, concepções e representações sobre as supostas incapacidades atribuídas por eles às pessoas com deficiência, que é fruto da relação de exclusão e segregação vivenciada durante séculos.

Foram as experiências com os alunos da educação especial que influenciaram nas concepções da maioria dos professores - dezesseis profissionais - de que é na escola, com os alunos considerados normais, o melhor lugar para que essas crianças possam estar para aprender e se socializar.

Concomitantemente, demonstra que ainda precisamos percorrer um longo caminho a fim de que todos os professores mudem as suas subjetividades e se engajem na luta em prol da inclusão da pessoa com deficiência. Sejam quais forem os motivos que os levam a não acreditar que é na escola o melhor lugar para essas crianças estarem, apenas teremos os recursos dos quais são necessários para incluir efetivamente as crianças com deficiência se elas estiverem na escola regular, que é um espaço apropriado para trabalhar com esses estudantes, desde que a instituição escolar ofereça as condições apropriadas ao desenvolvimento desses alunos com deficiências.

Portanto, o questionário permitiu a caracterização dos agentes educacionais da escola estudada, tendo em vista compreender sua concepção em relação ao processo da educação especial. Outras questões relevantes que o questionário aborda referem-se à formação profissional e ao atendimento educacional especializado, que serão discutidos minuciosamente mais à frente nos próximos subtópicos. Porém, antes de dar início às discussões sobre a formação do professor e o AEE, que constituem o cerne deste capítulo, é necessário mapear a incorporação do aparato legal ao PPP, no que se refere à atenção dada às pessoas com deficiência.

2.2 Incorporação das proposições legais ao projeto político pedagógico da escola: pressupostos para a atenção dada aos alunos com deficiência

A democratização do espaço escolar e a oportunidade de participação em todos os segmentos da sociedade devem ser um objetivo não apenas do Estado, mas de toda a sociedade brasileira. Nesse sentido, para garantir o acesso e permanência de crianças e jovens com deficiência no meio escolar é preciso construir um projeto político-pedagógico que garanta a qualidade e comprometimento com as necessidades de todos.

O projeto político-pedagógico surgiu com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a intencionalidade educativa, desde a LDB de 1996, quando foi estabelecida uma prescrição legal de depositar na escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar o seu projeto pedagógico. A construção do PPP tem como base a intenção de planejar, de acordo com as possibilidades, um projeto pedagógico que atenda as necessidades educacionais de todos os estudantes.

A proposta do PPP está diretamente relacionada à organização do trabalho pedagógico e administrativo, e consiste no detalhamento do trabalho a ser realizado. Portanto, docentes e toda a equipe pedagógica e demais funcionários devem elaborar e cumprir o seu plano de trabalho. O projeto não pode se resumir apenas em um documento para cumprir exigências burocráticas. Isto porque ele é o responsável por trilhar o caminho a ser percorrido por todos os agentes educacionais e pela comunidade na busca da qualidade de ensino, formação de cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos, independentemente de suas especificidades e diferenças.

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2013, p. 268).

Portanto, falar em PPP deveria ser o mesmo que pensar na grande preocupação que enfrenta a educação pública atualmente, ou seja, como melhorar a qualidade da educação de forma que todos sejam capazes de aprender? Porém, garantir que essa preocupação seja atendida exige muito mais do que a elaboração de um projeto norteador; exige, antes disso, a participação, a colaboração em sua construção, de forma que todos os envolvidos internalizem essa proposta e busquem todos os dias em sua prática trilhar os caminhos pré-estabelecidos.

Portanto, buscou-se no PPP da Escola pesquisada a referência que o documento faz em relação às diretrizes para o trabalho com as pessoas com deficiência. Constatamos, assim, que

o PPP trata sobre a questão da educação especial em dois tópicos subsequentes, intitulados como: Valorização da Diversidade, onde busca refletir sobre os princípios norteadores da educação especial, e o outro subtópico nomeado como Educandos Atendidos pela Educação Especial, que busca caracterizar, de acordo com a legislação, o aluno com NEE e que, portanto, deve ser atendido pelo segmento da educação especial.

No primeiro tópico, Valorização da Diversidade, o PPP reconhece a escola como o palco para a manifestação de preconceito, injustiças e rótulos das pessoas com deficiência a partir das concepções do aluno idealizado pela escola tradicional; caminhando em sentido oposto, já que é na escola o local onde o aluno deveria ser recebido com carinho, respeito e solidariedade e aprendendo desde cedo a lidar com as diferenças.

Essa primeira diretiva tem por finalidade articular uma nova concepção de educação escolar que reconhece o conhecimento como construto coletivo elaborado mediante as interações sociais e vivências. Desse modo, “Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pontuada pela exclusão” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 33).

O documento analisado aponta os acordos internacionais como fundamentais para impulsionar as políticas de educação, tendo em vista uma sociedade mais justa que inclua não apenas o aluno com deficiência, mas todas as crianças independentemente de cor, raça ou religião. Aponta, também, a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, como norteadores do processo de inclusão, além da Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, a Convenção Internacional de Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (2001).

Desde que a escola se tornou democrática, ela presencia mais fortemente a exclusão escolar, visto que ampliou o acesso das crianças a esse espaço institucional de educação formal, com um leque de diversidade cultural, econômica, social e ética; porém, esse processo não descartou a possibilidade de tornar esses corpos úteis e dóceis. Tais exclusões não ocorrem apenas com os alunos com alguma deficiência, mas com todos aqueles que são diferentes e fogem do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade e que não apresentam os comportamentos socialmente aceitos, que não conseguem aprender ou acompanhar o ritmo da turma.

Desta forma, destaca a definição de inclusão proposta pela Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldade ou diferenças que

possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO, 1994).

O PPP da Escola reflete sobre as dificuldades e os obstáculos do cotidiano escolar não referente apenas ao aluno instituído como especial, mas também ao aluno convencional, que não alcança as expectativas projetadas pelo currículo arcaico utilizado ainda hoje na escola que não valoriza as habilidades, as potencialidades e os talentos. Busca romper com a concepção médico-pedagógica ao propor a ruptura com as convicções de que o aluno com dificuldade de aprendizagem seja encaminhado para um profissional da saúde, tendo em vista que aprenda de acordo com os pares da mesma idade.

Desta forma, entendemos que há a necessidade de se pensar em um currículo mais flexível, que não valorize apenas o conhecimento matemático ou verbal, mas também atividades físicas, teatro, artes plásticas, música e dança, oportunizando situações favoráveis à aprendizagem para despertar o sentimento de pertencimento desses alunos, já que assim será possível demonstrar suas potencialidades.

No segundo subtópico, intitulado Educandos Atendidos pela Educação Especial, o documento busca caracterizar o educando de acordo com a disposição da Declaração de Salamanca de 1994. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considera-se deficiência como aqueles alunos que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e aqueles com transtornos globais de desenvolvimento, com alterações qualitativas das interações sociais e comunicação, repertório de interesse e atividade restrito, estereotipado e repetitivo. Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam potencial elevado em qualquer área isolada ou combinada: intelectual, acadêmica, liderança e psicomotricidade (BRASIL, 2007).

Também são considerados educandos com NEE os alunos que têm elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e valorização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos disfuncionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade entre outros.

Contudo,

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que essas se modificam continuamente

transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (PROJETO..., 2014, p. 37).

Portanto, a preocupação por parte do PPP da escola volta-se para a categorização e classificação do aluno atendido pela educação especial, e defende que tais categorizações não podem ser atribuídas apenas ao quadro de deficiência.

Bartalotti (2006) discute que apenas alcançaremos a inclusão quando superarmos as concepções sobre deficiência que a ligam à doença, ao sofrimento, à desgraça e ao castigo.

Portanto, evidencia-se, no documento analisado, a necessidade da sociedade, a começar pela escola, em reverter os “valores” atribuídos às pessoas com deficiência que, por tanto tempo, permaneceram excluídas e isoladas em nossa sociedade.

De acordo com a análise do documento que norteia as práticas educacionais da escola em questão, nota-se uma preocupação com a dimensão técnica que ele ocupa na burocratização da educação; e não promove a inclusão em suas dimensões políticas e sociocultural ao tratar sobre a questão da educação especial apenas em dois subtópicos, e não abranger o documento como um todo, reforçando assim a ideia de educação especial separada da educação regular.

O problema não consiste no fato de serem elencados dois momentos distintos para falar sobre a inclusão, já que ele constitui um assunto de extrema importância. Se um dos objetivos é promover a democratização do ensino com qualidade, o fato de não ser abordado durante o restante do documento promove a concepção de educação especial, responsabilidade dos profissionais especialistas e da SRM.

Outra questão que merece destaque na análise do PPP da escola é a referência aos documentos norteadores dos tópicos que discutem a educação especial e, portanto, a escola se apropria na construção das diretrizes que deveria caminhar, tendo como objetivo a inclusão de todos os alunos com deficiência.

Nesse sentido, o documento utilizado para discussão é a Declaração de Salamanca de 1994, o que demonstra uma desatualização por parte da equipe pedagógica. Por mais que este constitua um documento de suma importância e de base na construção dos outros documentos, não provoca uma reflexão das práticas educacionais de forma que sejam valorizadas as diferentes potencialidades de aprendizagem, garantindo, assim, a responsabilidade da aprendizagem desses alunos.

É importante que a escola discuta as novas concepções que a educação inclusiva propõe, como a proposta da LDB nº 9.394/1996. Essa Lei preconiza que os sistemas de ensino

devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura ainda a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37).

Logo, um aparato de leis e decretos surgiu com o objetivo de propor a adequação das escolas para atender satisfatoriamente a todos, bem como programas de formação de professores e gestores, como o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* de 2003 implementado pelo MEC, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização (BRASIL, 2007).

Desta forma, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é, acima de tudo, um espaço para discutir e refletir sobre a estrutura, as estratégias, elaborar planos e metas na construção de uma sociedade mais democrática, tendo em vista a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade e não apenas a garantia da matrícula.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola constitui, também, um projeto político, pois deveria estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população (VEIGA, 2002).

Nesse sentido, devemos considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Ao pensar no PPP da escola, deve-se ter em mente a sociedade e o cidadão que se pretende formar. Contudo, pensar no sujeito e na sociedade que queremos exige que se pense também na formação do professor, um dos agentes responsáveis na formação do conhecimento de crianças e jovens, tão importante na construção de uma sociedade mais igualitária.

Portanto, pensar em formação docente nos remete a discutir e refletir se a formação do professor da educação regular está preparando-os para promoverem uma sociedade democrática, que tem como base a convivência com a diversidade. E ainda quais as

contribuições que a formação do professor em educação especial repercute na subjetividade desses docentes e no tratamento dado aos alunos com deficiência.

2.3 Formação docente e o atendimento educacional especializado de uma escola da cidade de Paranaíba

O cotidiano da sala de aula é, sem dúvida, um lugar cheio de novidades, onde o professor se depara constantemente com algumas dificuldades, sejam elas educacionais ou de sociabilidade. Diariamente, o professor realiza reflexões sobre suas experiências anteriores de forma a construir e reconstruir sua prática docente.

No Brasil, as pesquisas sobre formação docente ganharam destaque nos últimos 30 anos com a criação da Faculdade de Educação e, mais fortemente, após a LDB de 1996. Porém, apenas em 2001 é que o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação (CNE/CP 009/2001), apontando algumas mudanças nos cursos de licenciaturas não observadas desde a sua criação na década de 1930, com a preocupação constante na formação pautada no conhecimento científico (CRUZ, 2009).

Somente no final do século XX, mais precisamente no início do século XXI, é que se registra uma preocupação com a formação de um professor não centrado nos conteúdos e conhecimentos científicos, mas na formação de um professor reflexivo, visto como aquele que interroga constantemente sua prática de ensino.

De maneira mais detalhada sobre a formação dos professores, percebe-se a tendência dominante de teorias que defendem o discurso do professor reflexivo como aquele que pesquisa e reflete sobre sua prática e ação, e entende que o exercício da docência não se resume à reprodução de modelos pré-estabelecidos, mas, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores.

Pimenta (2005) argumenta e se contrapõe às concepções que consideram o professor como simples reproduzidor do conhecimento, e o concebe com a necessidade de realizar um trabalho como mediador dos processos construtivos da cidadania do aluno, e que, para isso, perpassa pela construção de sua identidade construída por três bases: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Desta forma, discutir conceitos sobre o que é ser professor, contextualização dos conhecimentos transmitidos na escola, seus significados na sociedade, as necessidades pedagógicas do cotidiano configuram a construção da identidade docente.

Assim um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atitude docente, e a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, discutir formação docente implica entender que não se trata de uma habilitação técnica, de aquisição de conhecimento e domínio de informação e habilidade didática, mas sim de formação humana em sua integralidade. A formação do professor nesse aspecto tem por finalidade torná-lo um indivíduo reflexivo, de modo a lhe proporcionar autonomia para enfrentar as dificuldades que são complexas.

Nesse sentido, autores como Nóvoa (1992) e Zeichner (1997) também defendem a formação profissional realizada no fazer docente, na prática reflexiva, em que a própria prática é a produção da consciência. Nessa perspectiva, o professor é preparado não com programas que centram sua atenção em ajudar os professores a aprofundar seu conhecimento sobre determinado tema específico, mas na capacidade de o professor analisar e criticar as maneiras que as desigualdades sociais são concebidas e fortalecidas nas práticas escolares. A perspectiva é preparar o professor para ser um profissional reflexivo; atue ou não com alunos com deficiências.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma prática crítico-reflexiva que forneça meios para que o professor apoie sua prática em pensamentos autônomos, facilitando as dinâmicas de autoformação. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Desta forma, a formação de professores, o desenvolvimento pessoal e a articulação entre a sua formação e os projetos das escolas não são ignorados. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor tem como eixo de referência o professor individual e o coletivo docente. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) discute que é diante das experiências e da partilha de saberes que ocorre a formação, em que o professor é simultaneamente formador e formando. Sua formação está ligada à produção de sentidos que o professor agrega as suas vivências e experiências. O fazer docente baseia-se nos balanços retrospectivos que cada um produz sobre os percursos profissionais e pessoais.

Já Pimenta (2005) acrescenta que uma identidade profissional é construída a partir da significação social que ela implica, com uma revisão constante dos significados sociais da profissão e das tradições, pois diariamente vivenciam um processo de reafirmação das práticas culturais que resistem às mudanças por preencher os saberes necessários à realidade vivida.

Portanto, a formação do professor passa pelo significado que cada professor confere ao seu fazer docente, suas experiências, expectativas, medos e desejos, o significado que ser professor ocupa em sua vida, as relações que estabelece no ambiente escolar com os outros professores, equipe pedagógica e demais funcionários.

Assim, entende-se que a formação do professor em educação inclusiva está em processo de construção e caminha a passos lentos, já que os professores não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que oportunizassem reflexões sobre seu fazer docente; portanto, cada criança com deficiência que recebem na sala de aula é um novo desafio que se apresenta.

A partir da pesquisa de campo, uma situação que merece atenção na análise sobre a formação docente aconteceu durante a observação de campo, quando, durante a espera da professora agendada para a entrevista, presenciei a conversa de duas professoras sobre a dificuldade encontrada no trabalho com um aluno com deficiência: uma delas afirmou que não adiantava ficar “quebrando” a cabeça, existem alguns alunos que não aprendem, não importa o que ela faça.

Foi quando a outra professora discordou ao dizer que sempre há aprendizagem, que pode ser que ela não tenha percebido, mas algum aprendizado certamente ele teve. Isto demonstra a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática se realmente desejamos que a inclusão aconteça e, ainda, como o processo de formação do professor acontece constantemente no cotidiano dos professores. Esse fato certamente representa um momento em que a formação dessas professoras foi repensada, já que permitiu a discussão e reflexão sobre o assunto, sobre suas práticas e experiências.

Enfim, a concepção de formação do professor nesse novo paradigma, que entende formação como a construção diária de sua identidade, será o mesmo quando o assunto for formação do professor em educação inclusiva. Pensar a formação do professor em educação inclusiva, tendo em vista os objetivos que o trabalho se propõe, significa refletir sobre as contribuições que a formação do professor em educação inclusiva exerce na construção da subjetividade do docente e do seu fazer docente.

Discutir a formação do professor da sala de aula regular que, a partir de leis e decretos, foi obrigado a trabalhar com as pessoas com deficiência, tendo por base a busca de uma

sociedade mais igualitária e democrática, em um contexto de sociedade neoliberal, constitui a problemática deste trabalho. Isto porque pensar na formação desse profissional corresponde a levar em consideração o contexto sócio-histórico já apresentado, pelo qual a educação das pessoas deficientes foi construída.

Tendo em mente as produções que rodeiam o tema da formação de professor na perspectiva inclusiva é importante destacar que o incentivo da formação de professor, além de abrir possibilidade de atuação, é também um processo de preparação docente, na medida em que a informação contribui no ajuste de possíveis falhas de controle e na implementação do projeto de educação inclusiva. Portanto, a formação continuada do professor tem se apresentado como uma tática eficaz na promoção da inclusão do aluno com deficiência.

Segundo o entendimento dos professores da escola pesquisada, a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva consiste em preparar o professor para a busca da normalização dos indivíduos anormais, e, mais ainda, na observação constante dos possíveis desvios. Freitas (2006, p. 165) pontua que “Quando a escola inclui no mundo educativo regular, imediatamente se levantam vozes inconformadas exigindo sua exclusão encobertas por uma racionalidade educativa que propõe treinamento e reabilitação particular para tais sujeitos”.

A preocupação em identificar normais e anormais foi difundida na ciência médico-pedagógica de vários países, inclusive no Brasil, desde o início do século XX, e deu origem ao paradigma da institucionalização, que constituiu o aparato teórico que permeou o discurso integracionista do paradigma de serviços, do qual se busca desvencilhar nos dias atuais em prol dos discursos de inclusão.

Nota-se que ainda hoje que os professores concebem sua função de educador como radares na busca da anormalidade, e, nesse sentido, os cursos de formação teriam como objetivo principal prepará-los na identificação das crianças anormais. No início do século XX, Pizzoli (1914 apud KASSAR, 2010), médico italiano, influenciou fortemente a relação da medicina com a educação no Brasil e expõe de forma clara a função do professor daquela época, e que parece rodear a concepção dos professores até os dias atuais:

[...] o aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...] O primeiro cuidado do professor será distinguir o *typo* inteligente normal médio do *typo* débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.). (PIZZOLI, 1914 apud KASSAR, 2010, p. 64).

Essa busca constante pela normalização dos corpos dos considerados anormais é facilmente encontrada no discurso dos professores na entrevista semiestruturada. Ao ser

indagada sobre se concorda ou não com o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo espaço escolar, a professora de entrevista número 11 deixou bem claro ao propor:

Pensativa... olha eu não concordo, eu penso assim, que primeiro a criança tem que passar por um centro de especialização para ela chegar até a escola, por exemplo hoje nós temos a APAE, quando ela estiver não pronta, mas melhorado algumas questões, preparada, porque chegar assim nua e crua eu acho difícil trabalhar com eles. (Entrevista 11).

Neste sentido, as estratégias disciplinares “[...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2003, p. 133). A educação foi definida e organizada a partir de metas, leis e diretrizes, tendo por fim dirigir e traçar estratégias que alcance o aperfeiçoamento individual por meio da instrução, orientação e formação; e a contemporaneidade tem demonstrado sucesso nos esforços para garantir que as técnicas criadas na modernidade se fortaleçam e se desenvolvam. Nota-se um deslocamento nas tendências de formação do professor no paradigma de suporte ao propor um professor reflexivo capaz de lidar com as diversidades.

A linha de raciocínio ora apresentada buscou refletir primeiramente na compreensão das correntes teóricas atuais que consistem a formação do professor. Logo, a função da formação do professor em uma sociedade reguladora e disciplinadora que busca a democratização dos espaços públicos para, enfim, conseguir discutir a possibilidade de oferecer uma formação crítica em uma sociedade capitalista e neoliberal, que de forma contrária busca a equiparação de oportunidades.

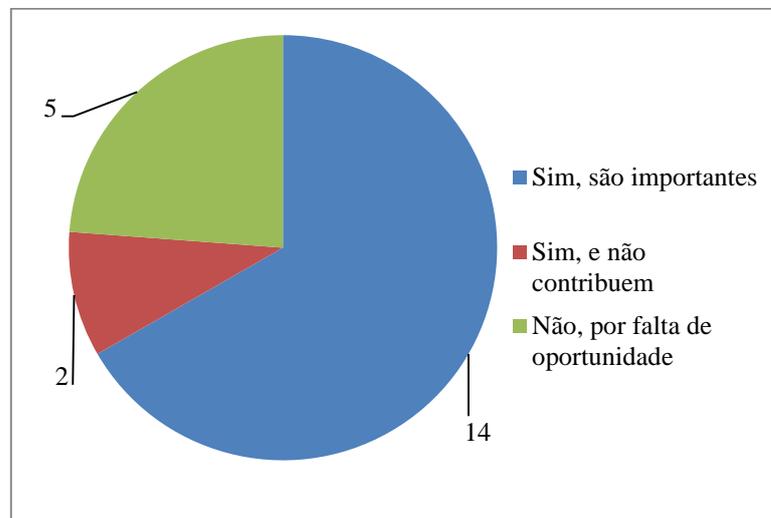
Portanto, apresentamos inicialmente os resultados do questionário aplicado que permitiu analisar algumas informações gerais relevantes sobre a questão da formação do professor da escola pesquisada. De acordo com o questionário, podemos destacar que a maior parte dos professores já realizou algum curso de capacitação sobre o tema da educação especial e o percebem como muito importante para a efetivação do trabalho. Conclui-se que o trabalho realizado nos cursos de formação continuada sobre o tema contribuiu parcialmente no que diz respeito à prática docente com o aluno com deficiência, apesar de considerarem imprescindível para a efetivação de um trabalho de qualidade.

Nesse sentido, os Gráficos 1 e 2 ilustram a concepção do professor em relação à formação proporcionada em educação especial. O Gráfico 1 apresenta se o professor realizou alguma formação ou cursos na área de educação especial, e a importância que este tiveram para ele.

Já o Gráfico 2 aponta a satisfação que os cursos de formação têm proporcionado em sua prática docente.

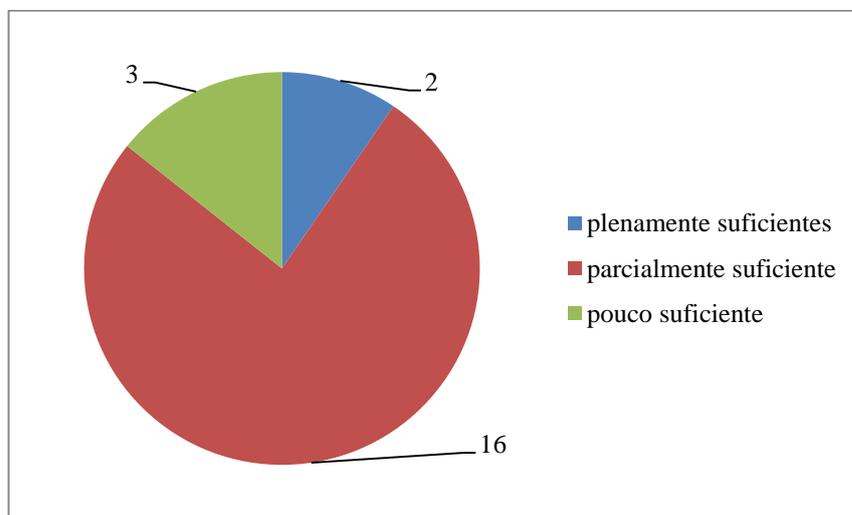
Nesse sentido, conforme o questionário, é possível conferir que, apesar de os professores da instituição conceberem os cursos de formação em educação especial fundamental no trabalho a ser desenvolvido com o aluno com deficiência, a maioria os percebe como parcialmente ou pouco suficiente para a efetivação do trabalho em sala de aula. Segundo os educadores, os cursos de formação em educação especial preocupam-se apenas em categorizar as deficiências, e não apontam ações efetivas para o trabalho em sala de aula.

Gráfico 1 - Formação em educação especial



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Satisfação dos cursos de formação



Fonte: Elaborado pela autora.

A fala de uma das professoras na entrevista semiestruturada esclarece bem esse ponto de vista. Ao ser indagada sobre os maiores obstáculos para que a escola alcance seu objetivo de ensinar a todos independentemente da deficiência, ela relata:

Acho que primeiro é o suporte, nós temos, mas tem que ser mais preparado, pra nos passar e pra gente poder colaborar mais com o aluno, ter alguém assim, mais cursos, pessoas que venham e trabalham com a gente na sala de aula, que não fiquem somente falando, mas mostre na prática como devemos trabalhar com esses alunos deficientes. (Entrevista 11).

Diante do exposto, entendemos que, até o presente, o professor da escola pesquisada percebe a formação oferecida como falha, e não sente os benefícios no trabalho a ser realizado. Contudo, para a sustentação dessa afirmação, seria necessário pesquisar qual formação está sendo oferecida e o que os docentes esperam dela.

Porém, apesar de importante, estes não são os objetivos do presente trabalho, mas sim entender como os educadores da escola pesquisada concebem a sua formação docente na perspectiva da educação inclusiva, em uma sociedade de controle e disciplina e que para isso aprimora a cada dia as técnicas disponíveis. E ainda, como os cursos de formação docente influenciaram na concepção dos professores em relação às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, lançamos mão da entrevista semiestruturada, composta de algumas questões (Apêndice C), que buscou investigar por meio do discurso do professor as mudanças de concepções que a formação em educação especial proporcionou no tratamento do aluno com deficiência e na forma de pensar o processo educativo e de sociabilidade dessas pessoas.

Averiguou-se que quando abordada a questão aos professores sobre sua formação na área da educação especial, a maioria a considera insatisfatória por não proporcionar o convívio com a realidade. Como se as falas dos formadores de professores não correspondessem ao que é vivido na sala de aula diariamente. Nessa perspectiva, Pimenta (2005) discute que os currículos dos cursos de formação são distantes da realidade vivenciada nas escolas e, portanto, efetivam saberes pedagógicos não articulados com os diferentes contextos, o que torna necessária a tradução de novos saberes e novas práticas que signifiquem a docência.

Nesse sentido, relatou uma das professoras em resposta a questão 20 sobre a viabilidade da educação inclusiva:

A primeiramente formação, capacitação, igual eu fiquei perdida com o caso da N., eu tive na graduação, no terceiro ano de Pedagogia a disciplina de Educação Especial. Mas a gente ficou só mesmo na teoria a gente não foi na prática, a gente

não foi visitar a escola, a gente até foi uma vez, mas em outra aula, então eu acho que na graduação, além da capacitação de ler sobre a teoria eu acho que deveria ter um estágio pra gente ter o contato mesmo, saber como que é. Porque mesmo que fala que a gente tem que aliar a prática com a teoria, mas se a gente não teve oportunidade de lidar lá na graduação como a gente vai saber lidar agora aqui na escola. Então, mesmo esses cursos de capacitação, acho que tinha que ter na prática também pra gente saber como que funciona, sentir como que é, então a capacitação seria muito importante. (Entrevista 01).

No mesmo sentido, a citação a seguir aponta a fala da professora sobre a questão 03 referente sua reação diante do primeiro contato com a proposta da educação especial. A professora iniciante relatou seus medos e desejos diante da graduação, e ainda apontou as falhas nessa formação inicial por não proporcionarem a vivência na prática propriamente dita, como se fosse possível trabalhar em apenas uma disciplina todas as deficiências e prepará-la para esse trabalho. Portanto, não demonstra a compreensão da formação de um professor reflexivo que busca em sua prática diária e vivências respostas para as dificuldades e os desafios que o ato de ensinar proporciona.

Eu vi essa disciplina na UEMS, lá a gente tem uma disciplina de educação inclusiva, mas a gente fica com receio, porque o que a gente vê lá é difícil de desenvolver aqui. Então o que a professora falava, eu ficava pensando será que eu quando pegar uma aluna assim, será que eu vou conseguir ensinar. Até quando eu peguei a sala e soube que eu teria uma aluna deficiente visual eu fiquei até sem dormir pensando no que eu iria fazer, se eu daria conta, se a sala ajudaria ou atrapalharia a desenvolver ela, se a monitora vai me ajudar, se os alunos vão colaborar na questão da educação, então o barulho atrapalha muito, porque ela só escuta né, e quando eu peguei a sala eu já era a segunda professora. Porque na formação a gente não tem contato com os alunos é só teoria e muita coisa que a gente vê na faculdade a gente não usa aqui. Eu acho que a faculdade deveria trabalhar mais a parte da prática mesmo. Porque a gente não trabalhou nenhuma né, a não ser um aluno que a professora levou, que eu acho que ele vem até aqui na escola, é o caso mais próximo que a gente teve (Entrevista 01).

Portanto, os cursos de formação, assim como aponta Pimenta (2005), não proporcionam na prática experiências capazes de fazerem refletir e sentir as dificuldades pelas quais os docentes terão que enfrentar. O que os deixam preocupados e com medo nas escolhas das atividades e trabalhos a serem realizados. Por mais que a maioria dos profissionais considere os cursos de formação inicial e continuada insatisfatórios, também os aponta como fundamental na mudança de concepção em relação às pessoas com deficiência.

Ao questionar os professores sobre as contribuições que a formação em educação inclusiva proporcionou em suas concepções em relação às pessoas com deficiência, as respostas apontaram que muito contribuíram, tanto como uma forma de sanar os medos, as dificuldades, como na forma de percebê-los no processo de ensino-aprendizagem, como seres humanos com direitos, desejos e necessidades.

Com certeza, bastante Nathália, porque quando você não tem a teoria sobre aquilo você imagina de uma forma, no momento que você conhece cada passo, cada estratégia, você muda de opinião. Quando você não sabe nada você parece que tem pavor, mas depois que você conhece, você vê que pode chegar perto, pode abraçar, que não vai dar nada. (Entrevista 9).

Sim, eu achava que eles não aprendiam nada, que era impossível chegar neles, e agora eu vejo que não, o surdo consegue aprender o com deficiência física consegue, até o com deficiência intelectual aprende, não como os outros mas é capaz de aprender também, então mudou bastante, só não mudou na questão do preconceito, isso não, eu nunca tive, só essa questão da aprendizagem mesmo. (Entrevista 17).

Acredito que sim que mudou sim, porque antes, eles ficavam escondidos, a gente não tinha contato né. Mudou pra mim, como pra elas, porque todos que passarem pela vida deles, os professores que passarem pela vida deles com um olhar diferente, saber respeitar os direitos dele, é um aprendizado, é um conhecimento para a vida, ter suas limitações mas saber se virar com elas, acho que todos que passarem por eles não se esqueceram deles. (Entrevista 7).

Todos os professores que afirmaram terem realizados cursos de formação em educação inclusiva e, portanto, foram indagados sobre as mudanças que estes proporcionaram na forma de tratar e conceber o aluno com deficiência, indicaram mudanças significativas, primordiais para que o processo de inclusão realmente seja efetivado e o paradigma de suporte tão almejado seja alcançado.

Sabemos que o paradigma de suporte será alcançado quando não houver mais a preocupação do docente de ter um especialista na escola ou na sala de aula; de ser um crivo na busca das anormalidades dos alunos e quando não houver a necessidade de discutir sobre o assunto específico, pois todos eles serão uma preocupação constante do professor sem diferenciação de deficiência.

Conclui-se que a formação do professor na realidade da escola estudada tem contribuído para as mudanças de concepções e estigmas que enxergam as pessoas com deficiência como empecilhos, favorecendo as concepções médico-pedagógicas dos indivíduos anormais.

As falas analisadas mostram a importância que os cursos de formação exercem na prática do fazer docente, e as dificuldades de conceber um professor reflexivo, que não busque respostas prontas, pois entendemos que as respostas serão alcançadas com seu estudo relacionado às práticas e às experiências.

Nesse horizonte, o AEE nas SRMs manifesta-se como uma ação disciplinar que visa a aprimorar as aptidões e habilidades dos alunos públicos-alvo da educação especial; de modo que esse suporte ofereça a possibilidade de avançar no processo de construção de conhecimentos acadêmicos desejáveis, tornando-os úteis para o sistema econômico vigente.

2.4 Sala de Recursos Multifuncionais de uma Escola de Paranaíba

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado em 2005 e instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2000a). As salas de recursos multifuncionais são compostas de espaços para a oferta do AEE, complementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC.

As salas de recursos multifuncionais foram criadas em parte para dar respostas às angústias desses professores que se veem obrigados, principalmente mal preparados, a trabalhar com essas pessoas, já que conta com um professor especialista que estará em constante interação com o professor da sala de aula regular. Desta forma, a intenção é que os dois professores tenham a oportunidade de pensar e refletir sobre a melhor forma de contribuir para a aprendizagem do aluno com deficiência.

São disponibilizadas salas Tipo I, compostas de equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos, e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos. A seleção das escolas é feita pelo gestor da rede de ensino, no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC) do MEC. Assim, compromete-se com a disponibilização do espaço físico e do professor para o AEE, bem como com a manutenção e segurança dos recursos.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, no art. 2º, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Desta forma, o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, e oferecidos de forma a complementar a formação dos estudantes com deficiência e de transtornos globais do desenvolvimento.

De acordo com o PPP da escola estudada, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para

garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (PROJETO..., 2014).

Nesse sentido, no art. 3º, aponta que os objetivos do atendimento educacional especializado são prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (PROJETO..., 2014).

E no art. 4º aponta que o poder público deve estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular (PROJETO..., 2014), assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Por fim, no art. 5º dispõe, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (PROJETO..., 2014).

De acordo com a entrevista realizada com a professora da SRM, o atendimento oferecido pela sala de recursos multifuncionais da escola pesquisada em 2014 ocorria para alguns alunos durante o período de aula; pelo fato de a escola atender grande quantidade de alunos do meio rural e não haver a possibilidade de deslocamento em outro horário para receber o atendimento. Desta forma, os alunos que recebiam o AEE na APAE eram levados por um transporte municipal até a instituição, onde permaneciam durante todo o período matinal.

Já em 2015, com as modificações dos horários de aula, os alunos são levados pelo ônibus escolar depois do almoço para o AEE da APAE. Em relação ao AEE da escola, os alunos da cidade recebem atendimento em horário contrário do horário de aula e os alunos que residem na fazenda saem durante o horário de aula para receber atendimento. Apenas uma aluna ainda não recebe atendimento porque os professores alegam que sua saída durante o período de aula atrapalha seu rendimento escolar. A aluna conta com intérprete e consegue avançar nos conteúdos da sala.

Os alunos recebem atendimentos uma vez na semana por duas horas e, em casos mais graves, quatro horas na semana, divididos em dois encontros. No caso de autismo e paralisia cerebral, a professora realiza os atendimentos individualmente, e nos outros casos, ela busca realizar uma sondagem no nível intelectual de aprendizagem dos alunos e idade e, assim, consegue agrupar de 3 a 4 alunos por atendimento.

A sala de recursos da instituição pesquisada conta com uma professora especialista em educação especial com formação em Letras que utilizava, em 2014, o projeto “Tempo Comunidade” para socializar com os professores sobre o trabalho realizado na sala de recursos. Neste ano de 2015, o projeto foi extinto e o tempo disponível para trocas de informações com os professores ocorre durante as atividades pedagógicas (APs), duas vezes por mês. Isto dificulta o trabalho delas para elaborar um conjunto de técnicas com o objetivo de produzir comportamentos, de promover a vida e incluir a pessoa com deficiência.

Em 2014, a instituição pesquisada contava com 13 alunos com NEE. Destes, apenas nove recebiam atendimento na sala de recursos multifuncionais da escola, e dois recebiam atendimento em instituição comunitária filantrópica, a APAE. O outro não recebe atendimento em local algum e ainda acusa o AEE como uma forma de diferenciação e preconceito.

De acordo com as informações prestadas pela professora da SRM, em entrevista semiestruturada, soube-se que em 2015 o número de alunos atendidos pela SRM aumentou, já que a escola abriu as portas para que crianças do meio urbano também se matriculassem. Constata-se que no início do ano de 2015, havia 21 alunos recebendo atendimento pelo AEE, e destes, 6 estão em processo de avaliação, encaminhados pelos professores, alegando extrema dificuldade de aprendizagem e, portanto, não tem laudo que comprove sua necessidade ou que garanta seu direito ao atendimento.

Desses alunos, 3 alunos recebem o AEE na APAE e dos 12 alunos restantes, uma não estuda na escola pesquisada, visto que apenas frequenta o AEE desta escola por estar mais perto de sua residência e pela afinidade com a professora, totalizando 11 alunos matriculados e recebendo o AEE na própria escola.

A Tabela 5 ilustra as especificidades dos alunos atendidos, bem como onde está sendo realizado o AEE e onde moram. Em relação aos alunos com dislexia, a professora alegou não ser o público-alvo da educação especial, mas oferece o atendimento como uma forma de auxílio no processo de aprendizagem, além do trabalho realizado pelas estagiárias do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com esses alunos.

A Tabela 5 nos possibilitou compreender que a maioria dos alunos atendidos pela SRM residia na fazenda e, ainda, muitos alunos sem laudo recebem atendimento especializado. Nessa perspectiva, a SRM da escola mencionada funcionava como reforço para todos aqueles que, de maneira ampla, apresentavam necessidades educacionais especiais. Isto instiga a reflexão de que tais salas funcionavam para atender aqueles que fracassaram nas classes comuns e não atenderam a um modelo padrão de aluno, entendendo que esse fracasso estava centrado no sujeito e este necessitava ser corrigido ou melhorado e não nas condições materiais ofertadas para a sua escolarização.

Tabela 5 - Alunos atendidos pelo atendimento educacional especializado (AEE) da instituição escolar e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)

Transtorno/deficiência	Quantidade	AEE realizado	Residência
Dislexia	3	Instituição escolar	Cidade
Autista típico	1	Instituição escolar	Fazenda
Baixa visão	1	Instituição escolar	Cidade
Síndrome de Asperge	1	Instituição escolar	Fazenda
Esclerose lateral	1	APAE	Fazenda
Paralisia infantil	1	Instituição escolar	Cidade
D. I. leve	2	Instituição escolar	Fazenda
D. I. leve	1	APAE	Fazenda
Esclerose tuberosa	2	Instituição escolar	Fazenda
Deficiente auditivo	1	Instituição escolar	Fazenda
Mielomeningocele	1	APAE	Fazenda
Em avaliação	6	Instituição escolar	Fazenda e escola

Portanto, a pesquisa demonstra a dificuldade que as SRMs enfrentam até os dias atuais na luta contra a descaracterização da SRM como sala de reforço, que, desde 2008, busca, na oficialização de documentos como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definir o público-alvo da educação especial como:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.15).

Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Nesses casos, o aluno não recebe atendimento em SRMs, mas deveria ter todo o apoio necessário para seu desenvolvimento em sala de aula. A escola, como uma instituição que visa à extração máxima do tempo dos sujeitos em determinado espaço, lança estratégias de normalização para disciplinar os corpos e as mentalidades de sujeitos que se encontram fora da norma em

sujeitos capazes de transformar seu tempo de vida em tempo de trabalho (FOUCAULT, 2003).

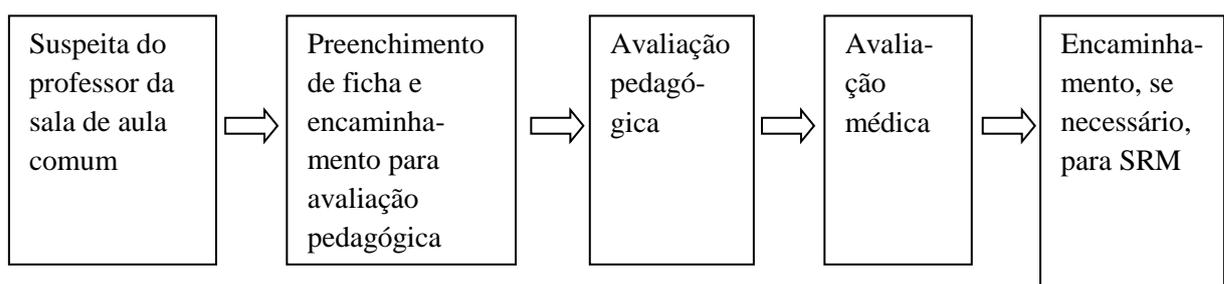
Tendo definido o público-alvo da educação, surge a dificuldade de examinar os alunos, categorizá-los para definir as estratégias que serão utilizadas para a correção do seu corpo. A escola, como crivo das deficiências e transtornos, conta com o apoio de toda a equipe para a investigação de possíveis casos. Assim, a escola pesquisada elaborou uma ficha de identificação, disponível na coordenação da escola, para os professores interessados em encaminhar os alunos para algum tipo de avaliação, como um recurso facilitador no processo de investigação das deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem.

Tal suposição fica clara na fala da professora na entrevista semiestruturada que concebe esse trabalho como um indicativo de avanço no sentido de buscar o processo inclusivo do aluno-alvo da educação inclusiva. Assim, a professora da sala de aula regular, ao ser indagada sobre o procedimento realizado pela equipe pedagógica na suspeita de alunos com deficiência na questão 32 da entrevista 17, respondeu:

Sim, elas sempre pedem, pra gente ficar de olho, quando a gente perceber que um aluno não está aprendendo, que está apresentando com um pouco de dificuldade mais do que a suposta esperada, então, a gente passa pra coordenação, avaliam, encaminham para médico de vista, psicólogo, fonoaudiólogo, então elas tem essa organização.

Por meio do exame, o aluno é considerado suspeito de possuir determinada condição, avaliado pedagógica e clinicamente, identificado como público-alvo do AEE e encaminhado para as SRMs. Nesse sentido, a Figura 1 apresenta, de modo simplificado, as etapas pelas quais a avaliação dos alunos com suspeita de anormalidades é realizada até chegarem ao atendimento da sala de recursos. Porém, até que as avaliações sejam realizadas e um diagnóstico finalizado, esse aluno com suspeita é atendido pela SRM na escola em questão, promovendo um inchaço de encaminhamento e atendimento pela professora da SRM.

Figura 1 - Processo de identificação, avaliação e encaminhamento para sala de recursos multifuncionais (SRM)



Fonte: Elaborada pela autora.

Para Foucault (2003), o exame é um recurso disciplinar que possibilita qualificar, classificar, diferenciar, constituindo o indivíduo como efeito e objeto das relações de poder-saber. “É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2003, p. 183-184).

É importante salientar que as relações de poder não podem ser compreendidas apenas como forças negativas ou de destruição. Portanto, é uma força criadora que produz saberes e sujeito que visa, em sua positividade, a produzir aptidões; por meio dos recursos e instrumentos, tem-se a potencialização das habilidades e das inteligências, a promoção da autonomia, do conhecimento acadêmico e da sociabilidade dos alunos.

Portanto, o AEE:

[...] constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010).

Em um diálogo com Foucault, esse poder disciplinar é visto como uma arte do “bom adestramento”; é um poder que, em vez de retirar, “tem como função maior “adestrar” [...] “Adestra” as multidões confusas, moveis, inúteis [...] A disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2003, p. 164, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as SRMs constituem espaços disciplinares específicos, com técnicas educativas especiais, para possibilitar a determinados sujeitos a apropriação dos saberes acadêmicos produzidos e transformados nas classes comuns, situadas em instituições escolares que têm como exigências a produção da docilidade do corpo e potencialização de sua utilização pelo aparelho político-econômico.

Portanto, por mais que o AEE seja um instrumento eficaz na criação de corpos úteis, é um recurso conquistado com o objetivo de apoiar os alunos e professores nas possibilidades de garantir a aprendizagem e a sociabilidade dos alunos; constitui também na concepção dos professores como um bem necessário e imprescindível que contribui para a efetivação do seu trabalho com qualidade.

Compreendendo a importância do trabalho do AEE com os alunos com deficiência, os professores alegam a falta de tempo para trocas de informações e um trabalho em conjunto

com a professora especialista. Porém, esse espaço constitui um amparo tanto para o aluno como para o professor que, por muitas vezes, sem saber como proceder, deixa a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para o professor da SRM.

Ao negar sua responsabilidade nesse processo de ensino-aprendizagem, transferindo-a para o especialista da SRM, podemos afirmar que o AEE acaba por reforçar as concepções dos professores que o enquadram no processo de integração base do paradigma de serviços: entende que o aluno deve ser alterado e ajustado, não proporcionando reflexões sobre as possibilidades de alterações fora do corpo do aluno para que este seja incluído.

Seguindo a linha de raciocínio que as reflexões sobre o AEE na SRM oferecem na perspectiva que o trabalho se insere, buscamos no próximo capítulo elucidar sobre as representações e os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para o desenvolvimento do capítulo seguinte, foram realizadas análises das entrevistas com os docentes e observações de campo, tendo em vista discutir e compreender as representações construídas em relação ao aluno com deficiência, buscando relações dos discursos e práticas pedagógicas que os remetem aos paradigmas da educação inclusiva.

3 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE SOCIABILIDADE E DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Esta pesquisa aponta que, dentre as dificuldades encontradas pela educação especial, a superação dos paradigmas de serviços e, conseqüentemente, as barreiras atitudinais de exclusão e discriminação, fruto de determinados saberes e representações das pessoas com deficiência, nos permite compreender a visão de mundo estigmatizada como uma das principais barreiras a ser transposta para que haja a inclusão da pessoa com deficiência no convívio social dentro e fora da escola. A Organização Mundial de Saúde - OMS, (2013) relata que as atitudes negativas, crenças e preconceitos são as principais barreiras a serem superadas para que haja a realização da inclusão.

De acordo com Goffman (1988), ao nos depararmos pela primeira vez com uma pessoa a sua aparência nos permite identificar e definir atributos da sua identidade social e, apoiados nessas antecipações, projetamos as expectativas de interações e relações sociais. Apesar de na maior parte das vezes não termos consciência, deixamos de ver a pessoa total para reduzi-la a um ser menosprezado, constituindo uma discrepância entre a identidade virtual e a identidade real. Desta forma, podemos caracterizar os estigmas como a situação do indivíduo em que está inabilitado para a aceitação social e plena, como algo negativo e que, portanto, deve ser evitado.

Neste capítulo, direcionamos a pesquisa para a análise da maneira que o aluno é visto e percebido pela equipe educacional, levando em consideração as expectativas, valores e crenças desses atores escolares na relação com as pessoas com deficiência. O objetivo é entender como as representações de mundo construídas pelas pessoas responsáveis pelo processo educacional influenciam a inclusão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido, de que maneira os professores lidam com o processo de inclusão dos alunos com deficiência por meio do crivo de suas representações sociais? Como essas representações influenciam no processo de sociabilidade e de aprendizagem do aluno com deficiência?

Estruturamos o capítulo em três subtópicos. Primeiramente buscamos compreender como as representações sociais são construídas pelos atores educacionais no que diz respeito ao aluno com deficiência. Em seguida discutimos como essas representações influenciam o trabalho educacional dos responsáveis pela escola no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade.

3.1 As Múltiplas Representações Sociais Construídas pelos Atores da Escola sobre os Alunos com Deficiência

A sociedade ao se organizar economicamente produz discursos de verdade que fundamentam as diferenças entre os homens e estabelecem um modelo de educação que atende a necessidade de cada momento histórico¹². Portanto a análise histórica de como a sociedade se organizou desvela as propostas educacionais desenvolvidas para a educação especial e para a pessoa com deficiência e ainda aponta as crenças, valores e sentidos defendidos pela sociedade no que diz respeito ao aluno com deficiência no ensino regular.

Na Idade Média o cristianismo se apropriou dos sinais corporais como uma representação de graça divina, e a medicina como a representação de perturbações físicas (GOFFMAN, 1988). Neste sentido, as sociedades em seus diferentes períodos históricos sempre estabeleceram meios para categorizar as pessoas, já que todos possuem características que influenciam a produção de estigmas advindos de pré-concepções que se transformam em expectativas normativas com relação ao outro.

Segundo Goffman (1988) as formas de classificar, rotular e categorizar as pessoas foram originadas na Grécia, reconhecido como estigmas em que sinais corporais eram realizados tendo por objetivo diferenciá-las do resto da sociedade, como escravos, criminosos, traidores e corruptos a quem todos deveriam evitar, visto como um mal social, desmerecedores de dignidade e respeito.

De acordo com Chartier (2002), algumas variáveis como classe social ou meios intelectuais, produzem-se a partir de disposições estáveis e partilhadas pelo próprio grupo, responsáveis pela criação de representações, possibilitando um sentido ao outro, sua inteligibilidade, em outras palavras, sua decifração.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta

¹²Atualmente o sistema capitalista exclui os indivíduos que não contribuem para o aumento do capital, concebendo-os como inútil e um peso para a família e a sociedade. Cabe assim a toda à sociedade se empenhar para transformar todos, deficientes ou não, em trabalhadores (NERES; CORREA, 2008).

impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Neste sentido o autor ao defender sua definição de representação elaboraria a ideia de representação enquanto um instrumento teórico metodológico que compreende a luta pelo poder e dominação entre os grupos dada a partir da internalização simbólica dos indivíduos estruturadas a partir das relações entre os mesmos independentemente das vontades individuais que as produziram dentro de determinado espaço social.

Assim, as representações são construções sociais, entendido enquanto mecanismo de leitura da compreensão que o grupo faz de si e dos outros e, enfim, da forma como constroem sua própria história. Neste sentido podemos observar as várias formas como as pessoas com deficiência foram vistas, ou lidas pelos indivíduos em diferentes momentos históricos, tendo em vista a relação econômica de cada período.

Portanto compreender as representações dos professores sobre o aluno com deficiência é também uma forma de apontar as direções que a educação especial, e principalmente a sociedade como um todo, pretende percorrer tendo em vista atender aos direitos conquistados por essa minoria até então excluída, marginalizada e relegada.

De acordo com Martins et al. (2008), as representações simbólicas são construídas e comunicadas no cotidiano social e envolvem relações entre o significado de um termo e a imagem ou figura. As representações sociais são construídas por uma mistura de conceitos, imagens e percepções compartilhadas pelo coletivo e que passam de gerações a gerações, em grande parte, sem serem questionadas de forma reflexiva.

As representações sociais se materializam diante práticas, discursos e gestos fruto dos saberes populares, do senso comum, das ciências, religiões e ideologia. Enfim, “A representação é construída nas diversas relações de comunicações sociais e de poder nas quais as “diferenças” são estabelecidas” (MARTINS et al., 2008, p. 99).

Portanto, para que o processo de inclusão se efetive é preciso superar o olhar estritamente biomédico para a lesão do corpo e da pessoa com deficiência, é necessária uma mudança de valores, crenças e atitudes que nos remete ainda ao paradigma de serviços. Assim, para que alcancemos o paradigma de suporte almejado pelos estudiosos da educação é importante a constituição de novos discursos e de novas formas de produzir sentidos para os diferentes sujeitos. Essas formas devem ser fundamentadas na vontade de ruptura com os diferentes tipos de opressão, discriminação e segregação.

Os valores e as crenças que permeiam o paradigma de suportes atualmente defendido pelos estudiosos da educação são de que todos deveriam receber atendimento diferenciado,

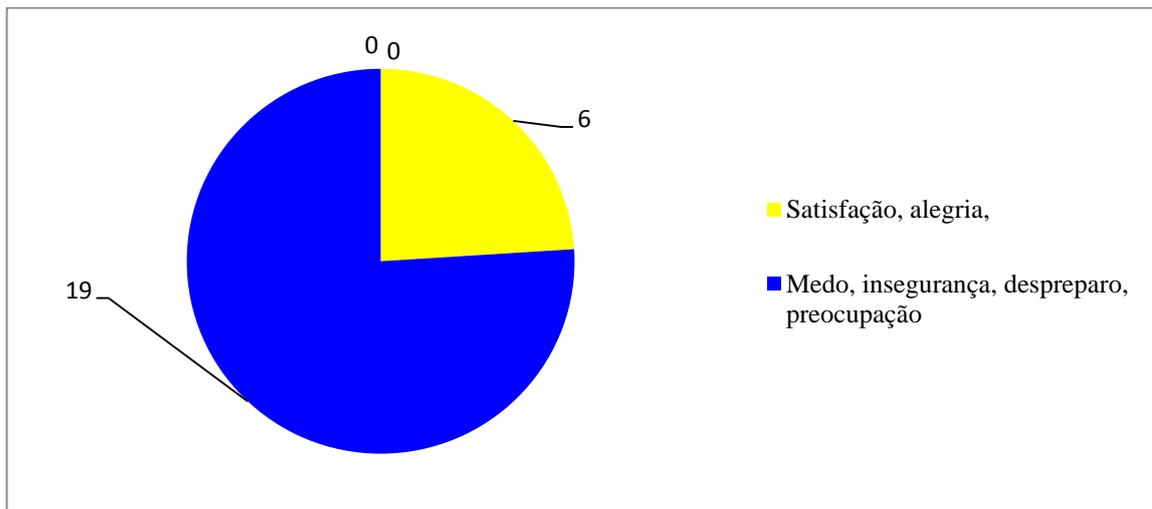
sem que isso fosse visto como demérito ou como um motivo para um processo de marginalização. Afinal, somos todos diferentes e podemos viver harmonicamente. Não existe a necessidade de uma concessão de um grupo sobre o outro, “mas sim como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação” (DENARI, 2006, p. 39).

Nesse sentido, algumas questões da entrevista semiestruturada foram resgatadas tendo por objetivo compreender como as representações dos profissionais da educação se construíram e quais sentidos, valores e crenças suas concepções defendem em relação ao aluno com deficiência no ensino regular. Portanto, quais foram as reações desses profissionais quando se viram obrigados a ensinar essa parcela da sociedade até então excluída e segregada? Quais foram os principais desafios e medos que tiveram que enfrentar? E, por fim, qual a concepção do professor sobre o direito deste aluno frequentar o ensino regular junto com os alunos sem deficiência?

Assim, a questão 3 da entrevista semiestruturada teve por objetivo analisar a reação inicial dos professores diante do primeiro contato com a proposta da educação especial. A tabulação dos dados nos permitiu afirmar a dificuldade dos professores, de maneira geral, em lidar com a situação e ainda a falta de investimento do poder público em profissionais especializados que apoie e oriente os professores.

Dos 25 professores entrevistados, 19 apontaram sentimentos iniciais de medo, insegurança, despreparo e preocupação em como trabalhar ou em como se relacionar com os alunos com deficiência ao saber da proposta da inclusão escolar a ser realizada nas salas regulares da escola. Dos professores entrevistados, apenas 6 relataram ter demonstrado reação de satisfação e alegria com a proposta da inclusão escolar, por já terem vivenciado durante sua trajetória de vida outras oportunidades de conviver com as pessoas com deficiência (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Reação diante do primeiro contato com a proposta da educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira mais específica, a resposta da professora, referente a sua primeira reação ao ser informada sobre o direito do aluno com deficiência frequentar a sala de aula regular, relata a concepção que os profissionais da educação tinham em relação ao aluno com deficiência quando se viram obrigados a realizar esse trabalho: “Foi uma reação assim, não de indignação, mas de susto mesmo, eu assustei, eu não sabia por onde começar, o que eu vou fazer, por onde eu começo, o que eu faço, foi essa a minha reação”. E ainda em resposta à questão 10, sobre as mudanças de concepções que a capacitação em educação especial proporcionou, relatou:

Eu fiz um monte de questionamentos quando ocorreu. Quando começamos a trabalhar. É obrigado? A primeira pergunta que eu fiz, eu vou ser obrigada? Porque se não fosse eu iria desistir. Mas que bom que benção de Deus, que teve, que foi obrigado, que ai todo mundo teve que trabalhar né, então tudo bem então, eu aceitei, então eu tenho que correr atrás e a partir daquele momento eu comecei a correr atrás, comecei a ler, fiz estudos, comecei a procurar livros que falava sobre esse assunto, material que tinha sobre esse assunto (Entrevista 04)

Enquanto houver nas escolas professores e demais profissionais que tratam da educação que não acreditam na possibilidade da inclusão, que sentem medo, insegurança para trabalharem com pessoas com deficiência, dificilmente alcançaremos o paradigma da inclusão. Tais sentimentos, como medo, dó e insegurança, presentes nas falas dos professores, são frutos da relação de segregação e exclusão que essas pessoas foram submetidas por tantos séculos, e agora se veem amparadas em leis e decretos que obrigam os professores das escolas regulares a trabalhar com esses alunos considerados deficientes.

Além da falta de estrutura física, material e profissional para apoiá-los nesse processo, os professores encontram-se desamparados sobre como fazer a inclusão, buscando sozinhos respostas para suas aflições e insegurança, por meio de leituras e estudos, evidenciando a necessidade de oferta de mais cursos de formação continuada aos profissionais envolvidos com a educação.

Compreendemos as dificuldades que a equipe escolar teve de enfrentar ao ter que lidar com suas representações em relação às pessoas com deficiência, como pessoas de segunda classe, sem oportunidade de conviver com os pares da mesma idade, sem deficiência. Assim, a pesquisa aponta uma direção de mudança de paradigmas. Ainda que precisemos de algum tempo, só alcançaremos quando forem deixados os estigmas que por tanto tempo os representou como seres incapazes e com necessidade de correção.

Outro ponto a ser levantado para reflexão presente na fala dos professores, está relacionado à medicalização da educação, se por um lado existe a dificuldade do poder público em providenciar tratamento médico adequado e assim auxiliá-los no trabalho pedagógico dentro da sala de aula, por outro existe o problema da epidemia de diagnósticos e de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, em especial nos casos em que não se faz exatamente necessário. Assim, na entrevista 21, a resposta à questão 3 da professora evidencia essa relação ao dizer:

Eu acho difícil, porque hoje a gente tem dificuldade com o aluno normal, imagina com aquele que tem deficiência, agora se esse aluno especial é medicado a gente consegue dar conta, mas têm muitos que nem laudo tem, a gente sabe que é especial, os pais às vezes não aceita, não tem acompanhamento e não aceita medicamento, a sala lotada também não favorece.

Contudo, não se trata simplesmente de criticar a medicação de doenças, muito menos de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se coloca em questão são as tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos. Há um crescente discurso relacionado entre os problemas neurológicos, o não aprender ou o não se comportar adequadamente, que de forma cada vez mais frequente é representado pelo inchaço de encaminhamentos para os profissionais da saúde com a queixa de dificuldades de aprendizagem (MEIRA, 2012).

Outra das falas deixa bem clara essa concepção, onde o professor, ao ser indagado sobre as providências tomadas no caso de alunos com suspeita de atraso de aprendizagem, responde à questão 24 da seguinte maneira:

Nossa senhora vou te falar, é recurso, e esse recurso está difícil hem, você pode por exemplo passar pras coordenadoras, é difícil, até chamar um profissional, até encaixar ele num profissional vai anos e anos. Você conhece o aluno no primeiro ano, aí você tenta encaixar ele num psicólogo, num fonoaudiólogo, num neurologista, obstetra, tudo isso que têm, que tem hora que foge da mente da gente tudo que eles precisam, é difícil, passam anos, quando você vê ele está lá no 6.º ano e ele não passou por nada daquilo, não tem um diagnóstico daquele aluno, num tem um diferenciado e a gente tem que vê ele como um normal (Entrevista 03)

Portanto, nesta e nas outras falas anteriores, fica evidente a ausência do poder público no campo da saúde, visto que os alunos com deficiência ficam à mercê de tratamento especializado. A busca incessante por profissionais da saúde que os auxiliem no trabalho com as pessoas com deficiência demonstra ainda a preocupação da equipe pedagógica em oferecer aos seus alunos todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento e aprimoramento. Nesse sentido, a fala do professor, ao ser indagado sobre se concordava ou não com o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo espaço escolar, na questão 10, também indicou a necessidade de um trabalho com profissionais especializados, que é garantido sem esforços nas instituições de atendimento especializado, como a APAE:

Nossa direito de todo mundo, não só das crianças, mas de todo mundo, frequentar até quando puder, é direito adquirido, independente da deficiência, toda criança tem que ser incluída na escola normal e também pode ter só a escola mais aprofundada em cada deficiência, um professor pra cada tipo, então ela tem que frequentar a escola dita normal, mas a mãe tem que levar em outros especialistas melhores (Entrevista 03)

Neste mesmo sentido, em resposta à mesma questão, a fala da professora na questão 12 evidencia:

Olha eu não concordo, eu penso assim, que primeiro a criança tem que passar por um centro de especialização para ela chegar até a escola, por exemplo, hoje nós temos a APAE, quando ela estiver não pronta, mas melhorado algumas questões, preparada, porque chegar assim nua e crua eu acho difícil trabalhar com eles (Entrevista 11).

Portanto, as falas dos professores apontam a relação entre o direito adquirido dessas pessoas com deficiência de frequentarem o mesmo espaço dos alunos ditos “normais” e a negligência do poder público em disponibilizar especialistas capazes de tratar desses alunos com deficiência, com vistas a melhorar suas condições de vida. Dessa forma, contribui para a concepção de que o melhor lugar para essas pessoas estarem é no centro de atendimento especializado, já que, neste local, é certo que contará com o apoio de vários profissionais da saúde e aumentará assim a chance de esse aluno socializar e aprender.

A inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares tem exigido o debate entre os profissionais da educação e da saúde. A efetiva inclusão desses alunos nas

escolas regulares tem se apresentado como um desafio à comunidade escolar, à família e aos serviços de saúde. Dessa forma, urge que os profissionais da saúde estabeleçam uma parceria com os professores, prestando orientações, contribuindo assim para a inclusão das crianças com deficiência.

A questão da inclusão social das pessoas com deficiência é uma realidade que exige que os profissionais da saúde revejam sua prática, apontando a necessidade de revisão do processo de formação acadêmica. Nesse sentido, o governo brasileiro reforçou, por meio do MEC, ao publicar a Portaria nº 1.793/1994, que recomenda aos cursos da área da saúde conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais na normalização e integração da pessoa com deficiência (BRASIL, 1994).

Tal medida, apesar de já ter sido publicada há mais de 20 anos, parece não ter surtido os efeitos desejados, evidenciando a despreocupação do poder público em providenciar atendimento adequado aos alunos com deficiência, dificultando assim o trabalho do professor com este e favorecendo a concepção de que é a instituição especializada constitui o melhor *locus* para o aluno com deficiência aprender e se desenvolver.

Porém, muitas mudanças foram alcançadas em um período curto de tempo, desde que a sociedade se viu obrigada a receber as pessoas com deficiência, como podemos observar na resposta abaixo. Nesta, a professora deixa clara sua dificuldade inicial no trabalho com pessoas com deficiência, fruto de sua escassa oportunidade de se relacionar com pessoas deficientes em consequência da relação de exclusão e segregação que as pessoas com deficiência foram submetidas durante séculos. Assim, nas questões 4, 10 e 11, a professora discorre:

Acho que eu tive um problema no início era a dó, a compaixão sempre me colocando no lugar dela assim, as vezes quando eu via a pessoa na cadeira de rodas eu ficava ali pensando como eu faria se eu tivesse ali, então, eu colocava o sofrimento daquela pessoa em mim, sabe [...]. Porque eu via que tinha esse problema de sentir dó e ficava com medo de receber algum aluno com deficiência e ter dificuldade de trabalhar com ele por causa desse sentimento [...]. Com certeza, foi como eu te falei, antes eu tinha muita dó, eu não conseguia nem olhar muito tempo para um pessoa com deficiência, pois sentia muita dó (Entrevista 06).

Ainda nesse sentido, a fala do professor da entrevista 18 também deixa claro na questão 4 ao dizer:

Meu primeiro desafio, foi não trata-lo como diferente, ele é igual aos outros com alguma limitação, então parar com aquela síndrome da pena, ai tadinho, ele não vai dar conta, tão novinho, ele é igual a todo mundo, e também saber que ele é uma criança ou adolescente e tem o comportamento igual também então brinca, briga, faz bagunça, então eu tenho que exigir dele da mesma forma que exijo do outro, mas levando em consideração sua limitação.

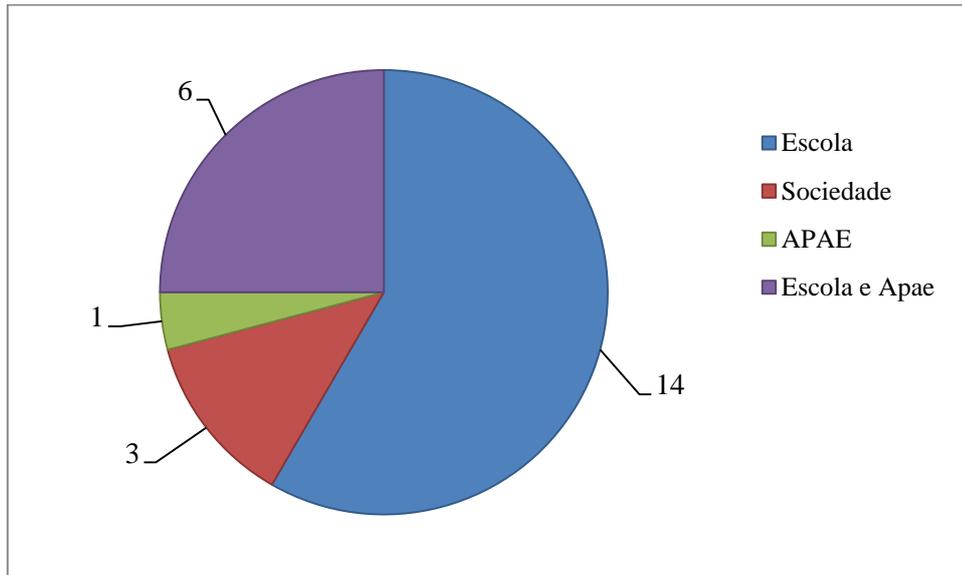
A deficiência causa um sentimento de estranhamento desencadeado pelo confronto com o desconhecido a partir de concepções estereotipadas e estigmatizadas. Para Bartalotti (2006), uma mudança de concepções será alcançada por dois caminhos relacionados à convivência e ao conhecimento. A convivência, porque é preciso estar junto, conviver para compreender a realidade dessas pessoas, e o conhecimento porque é preciso conhecer de verdade sem estereótipos, desmistificando suas condições e oportunizando a capacidade de refletir. Nesse sentido, uma mudança de concepção e de paradigma só poderá ser alcançada com a oportunidade de convivência, independente dos motivos que levaram os professores a se relacionar com as pessoas com deficiência.

Este constitui um dos maiores desafios na mudança de concepção dos professores em relação aos alunos com deficiência. Portanto, a pesquisa aponta para uma possível mudança de paradigmas de serviços para o paradigma de suportes, a visão que os professores têm em relação às pessoas com deficiência para a necessidade de um trabalho com profissionais especializados que os transforme e os adapte ao sistema educacional como uma forma de auxílio às questões básicas de saúde.

De acordo com Melo e Martins (2007), o trabalho em equipe na escola favorece o máximo de desenvolvimento do aluno em todas as esferas, além de uma maneira eficaz de a escola avançar em sua prática, possibilitando ao professor apoio necessário para realização do seu trabalho, pois é com a socialização das dúvidas, dos conflitos que percebem e reconhecem o crescimento pessoal e profissional.

Tendo em vista, ainda compreender a concepção e representação dos professores sobre o aluno com deficiência, os profissionais da escola pesquisada foram indagados sobre o melhor local para essas pessoas com deficiência aprenderem. Dos 25 professores entrevistados apenas um apontou a APAE como o melhor lugar para essas pessoas estudarem. Três professores acreditam que é no meio social e seis ainda defendem que seria uma mescla da escola com a instituição especializada APAE. Porém, mais da metade dos profissionais dessa instituição acredita que o melhor local seria a escola regular com os outros alunos; porém, sempre apontando a necessidade e a preocupação com profissionais especializados e capacitados que os auxiliem, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Melhor lugar para as pessoas com deficiência aprenderem e a conviverem



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, o Gráfico 4 demonstra o caminho que a escola já percorreu e que ainda deve percorrer diante da questão do melhor lugar para essas crianças ocuparem no quesito educação. Apesar de mais da metade dos professores apontar a escola regular como o lócus ideal, ficou evidente a necessidade de providências do poder público no que diz respeito ao aluno com deficiência e a questão dos profissionais da saúde como imprescindível para o melhor atendimento dessa clientela. Um exemplo claro que indica a mudança que a educação inclusiva deseja está presente na concepção do professor na entrevista 3 sobre essa mesma questão, a do melhor lugar para os alunos com deficiência aprender, respondeu:

Na sociedade, é na sociedade. Ele aprende na sociedade, não adianta ficar, é deficiente, fazer que nem antigamente, já levava na sala e tampava ele lá. Hoje não, é na sociedade, ele tem que participar, tem que passear, tem que andar, a aprendizagem acontece em todo cantinho na vida da gente. E aí na Instituição Escola é que a gente vai aperfeiçoar a aprendizagem dele e avançar a mentalidade dele

Para uma mudança de postura e de representações dos sujeitos com deficiência é indispensável uma reflexão crítica dos atores que as compõem, no sentido de compreender que o atendimento às pessoas com NEE é um trabalho a ser feito por todos, e exige uma mudança da organização escolar e estrutura social. Necessita que toda a sociedade tome as providências necessárias oportunizando a participação dessas pessoas em todos os espaços sociais, a começar pela escola.

Segundo Bartalotti (2006), a construção de uma sociedade inclusiva passa pelo aprimoramento das relações sociais, que não categoriza as pessoas por ordem de valor

atribuído por estereótipos e estigmas. Nessa perspectiva inclusiva é preciso aprender a olhar as pessoas e buscar nelas quem realmente elas são, ou seja, seus anseios, medos, objetivos, habilidades e dificuldades construídos nas relações cotidianas.

É imprescindível a necessidade da desconstrução das representações e substituição por representações e práticas inclusivas (MARTINS et al., 2008). Segundo Camargo e Pássaro (2008), a inclusão escolar necessita que os grupos sociais em que os diferentes estão inseridos busquem romper com os estigmas e preconceitos, proporcionando reflexões. A inclusão é possibilidade quando entendermos que este não é um movimento exclusivo das instituições educacionais ou das famílias das pessoas com deficiência, mas sim algo que deve fazer parte de nosso cotidiano. É preciso que nos indignemos perante as injustiças, de não aceitarmos seres humanos sendo tratados como coisas, objetos, pois o trabalho da inclusão se faz todos os dias (BARTALOTTI, 2006).

Portanto, se hoje necessitamos de políticas públicas, leis e decretos que viabilizem a participação dessa parcela da sociedade estigmatizada é porque ela foi vítima do processo histórico; em que sociedade sempre se apresentou de forma preconceituosa com práticas discriminatórias, em que o sistema educacional elitista e meritocrático, como estão postos nos dias atuais, de nada contribui para a desmistificação do estigma atribuído a essas pessoas como incapazes e inúteis.

O princípio que permeia o discurso da inclusão de alunos com deficiência tem ocupado espaço significativo na sociedade desde que tiveram garantidos por leis a oportunidade de participação das esferas sociais e vem estimulando práticas educacionais menos segregacionistas, para garantir oportunidades a esse grupo de aprender e se desenvolver tanto quanto os alunos considerados normais.

Assim, o quadro de estigmatização do aluno com deficiência decorre das expectativas, dos valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desse aluno, que poderá influenciar nas percepções sobre o processo de inclusão deste nas turmas regulares, estimulando assim o esforço da equipe escolar na tentativa de criar adaptações físicas, materiais e curriculares, apoiando a interação dele com a comunidade escolar, como pode reforçar processos estigmatizantes, apoiando a segregação e exclusão.

Além disso, evidenciou-se também na fala dos professores a importância atribuída aos profissionais da saúde, no auxílio à equipe escolar, quanto às informações e orientações específicas que esses profissionais podem dar sobre a condição da deficiência apresentada pela criança, ajudando, assim, a promoção e efetivação da inclusão escolar desta no ensino regular.

Após discutir brevemente a concepção do professor em relação ao aluno com deficiência, objetivamos compreender os efeitos sociais das representações e classificação do aluno com deficiência no sistema de educação escolar inclusivo, refletindo sobre o aluno público-alvo da educação especial e o cerne da preocupação da equipe pedagógica a esse respeito.

3.2 Educação Escolar Inclusiva: os Efeitos Sociais da Representação do Aluno com Deficiência no seu Processo de Ensino-Aprendizagem

O século XX foi marcado por uma variedade de conceitos a respeito da pessoa com deficiência. Uma gama de modelos foi utilizada para explicar e entender a deficiência, desde o modelo metafísico, médico, educacional, social e mais recentemente o modelo socioconstrutivista ou sócio-histórico. Nesse sentido, a análise histórica crítica, proposta por Aranha (2001), rompe com as visões tradicionais e ressalta a importância dos ideais que o sistema socioeconômico capitalista exerce na construção da crença da deficiência, uma vez que é tratada como o mesmo que improdutividade, desvio e inutilidade.

Nesse sistema capitalista, a produção é exigência primordial a todos, independentemente de apresentar alguma deficiência ou não. Aqueles que não conseguem atingir as expectativas de produção são considerados desviantes, incapazes e vistos como condição de desvalorização do contexto social. Esse processo contribui para a concepção de inutilidade atribuída às pessoas com deficiência.

Portanto, refletir sobre o tema das representações e dos estigmas atribuídos às pessoas com deficiência é necessário compreender sobre as relações dessa representação, desse rótulo atribuído aos anormais e o biopoder. Primeiramente, precisamos compreender o conceito que Foucault apresenta sobre os elementos que permitem a construção do conceito de anormalidade. Para isso, ele apresenta três figuras que constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

Para o estudo aqui proposto, vamos utilizar o conceito de indivíduo a ser corrigido, por compreender este como possibilidade de mais aproximações com o sujeito público-alvo da educação especial.

De acordo com Foucault (2000, p. 49):

O contexto de referencia do individuo a ser corrigido é muito mais limitado; é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. O individuo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito,

nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido.

O indivíduo a ser corrigido apresenta alta taxa de frequência enquanto o anormal é exceção. O primeiro paradoxo do indivíduo a ser corrigido é que ele é regular na sua irregularidade, iniciando a partir daí alguns equívocos que tentaremos compreender. Primeiro, o indivíduo a ser corrigido é tão regular e imediatamente próximo da regra, sendo difícil determiná-lo, não há provas da sua irregularidade e não se podem dar demonstrações que possamos reconhecê-lo imediatamente como no anormal. O outro equívoco refere-se à incorrigibilidade do incorrigível. O que define o incorrigível são os fracassos de todas as técnicas, procedimentos e investimentos das instituições familiares e educacionais (FOUCAULT, 2000).

Entendemos que a massificação da educação por volta da década de 1960, com o movimento de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, incorporou nesse sistema educacional o aluno especial, que nem sempre é o aluno com deficiência, mas o incorrigível. É esse aluno sem classificação ou receituário médico, que por falta de disponibilidade de especialistas da área da saúde e de investimento do setor público no tratamento das pessoas com deficiência, se encontra desamparado, fugindo da norma e assim impossibilitando as chances de disciplinar e regulamentar a vida desses indivíduos. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2008, p. 302).

Nesse sentido, a fala da professora na entrevista 1, referente à questão 7, que indaga sobre a existência de outros profissionais que trabalham com o aluno com deficiência (dentro ou fora da escola) para a efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem, a resposta da dela foi:

[...] dos alunos com deficiência eu não sei, mas acho que sim, porque me falaram que na semana que vem, iam passar pela fono, psicólogo eu acho que tem mas é só os casos mais graves que eles mandam, bem pouco. Na minha sala mesmo tem um aluno que precisa passar, ele é muito agressivo, a gente fala que é hiperativo, mas não sabe também se é hiperatividade, ele não para, conversei com a mãe, conversei com a avó, disse que em casa ele não é assim, não tem crianças, já aqui ele bate nas crianças, ele quebra o material das crianças, ele faz de tudo, daí eu passei pra coordenação, daí disseram que estavam deixando pra ver se a mãe vai conseguir pagar o psicólogo, pra deixar a psicóloga aqui com os casos mais graves, então não é todos que eles encaminham pra psicóloga aqui.

Portanto, a fala dessa professora evidencia a sua preocupação com aquele que foge da norma, do padrão, e não especificamente com o aluno com deficiência, mas com aquele que não se sabe mais o que fazer, cujo comportamento foge do padrão de normalidade imposto

pela sociedade e que bater nos colegas, quebrar o material e andar pela sala não são socialmente aceitos pela comunidade escolar. Assim busca uma comprovação médica do fracasso em manter a norma e talvez algum medicamento ou orientação que o auxilie a torná-lo dócil, útil e quem sabe normal.

Novamente fica evidente a tendência a medicalização da educação, veem no remédio a solução mais viável, a saída mais prática e rápida, que, alterando a atividade neuroquímica dos estudantes, controlem suas atitudes e domem seus impulsos. Isso não quer dizer, é claro, que não existam crianças que precisem de apoio médico, porém a dificuldade de aprendizagem e de comportamentos socialmente aceitáveis não pode ser resolvido simplesmente com a medicalização.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2013) a ingestão de metilfenidato, droga controlada e tarja preta, ministrada pelos médicos para crianças e adolescentes com o objetivo de melhorar os sintomas do Déficit de Atenção e Hiperatividade e que conforme a própria bula descreve, podem apresentar reações adversas graves, ocupa no Brasil o segundo lugar de droga mais consumida. Teve um aumento de venda de 71.000 caixas em 2000 para 2.000.000 de caixas em 2010 (dados do IDUM – Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos, 2010).

a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação para explicar dificuldades de crianças na escolarização. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais, enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina

O incorrigível requer novas intervenções de reeducação e sobrecorreção, desenhando em torno desse indivíduo incorrigível um jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade, que será no século XIX o eixo que dará suporte a todas as instituições específicas para

anormais que vão se desenrolar no século XX em busca da governamentalidade (FOUCAULT, 2000).

O termo governamentalidade está atrelado à noção de governo que, para Foucault (1979), não se refere ao território, mas às “coisas”, essas “coisas”; não é o homem propriamente dito, mas as relações deste com as “coisas”, com as riquezas, com os recursos e meios de subsistência; que lhe garantam a vida, e ainda sua relação com os hábitos e costumes, com as formas de pensar e agir, com as desgraças, epidemias, acidentes, a fome, a morte e outros.

O desenvolvimento da sociedade moderna com novas relações de produção capitalista exigiu o nascimento de uma tecnologia de poder que busca gerir e controlar a multiplicidades humanas. Assim, as técnicas de disciplina e a biopolítica funcionam como instrumentos de normalização dos indivíduos na tentativa incessante de ajustá-los às novas relações de produção do estado liberal e as relações capitalistas.

De acordo com Foucault, vimos desenrolar até o início do século XVIII o poder disciplinar que, na metade do mesmo século, cedeu espaço para algo novo, uma nova tecnologia de poder, que não é disciplinar, porém não a exclui, mas a embute, integra e modifica parcialmente. “Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferente” (FOUCAULT, 2008, p. 289). Portanto, vimos desenrolar o que Foucault chamou de biopolítica das espécies.

Como visto, as pessoas com deficiência sempre fizeram parte da sociedade. Porém, as formas de tratamento variaram bruscamente no decorrer da história, de um poder que bane e exclui para um poder que inclui, vigia e se apodera com uma variedade de métodos e técnicas que tem por objetivo final garantir a docilidade e a utilidade e, sobretudo, a vida. Seja esse corpo deficiente ou não, a função é torná-lo eficiente ajustando à norma. A norma é o que se pode aplicar tanto a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar. Portanto, essa sociedade de normalização é uma sociedade onde se entrelaçam a norma disciplinar e a da regulamentação.

Nesse sentido, o século XVIII ficou marcado por servir de pano de fundo para que duas tecnologias de poder se desenrolasse: uma, que é a tecnologia disciplinar do corpo e a outra, a tecnologia regulamentadora da vida. Uma que é centrada no corpo e produz assim efeitos individualizantes, manipula o corpo na busca de torná-lo dócil e útil. E a outra, uma tecnologia centrada na vida, que agrupa os efeitos próprios de uma população, que busca controlar, modificar eventos fortuitos, ou então compensar seus efeitos. Temos, portanto, de

acordo com Foucault (2008, p. 298), duas séries: “a série corpo-organismo-disciplina-instituições e a série população-processos biológicos mecanismos regulamentadores-Estado”. São dois mecanismos que não estão no mesmo nível, não se excluem, mas ao contrário, se articulam.

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 302).

Atualmente, a discussão sobre a deficiência tomou novas dimensões teóricas e filosóficas, tendo como base a hegemonia do discurso médico-pedagógico, apontando uma preocupação social da deficiência como preocupação de acumulação de capital humano e promoção da vida. Assim, as tramas sociais são planejadas tendo em vista a vigilância, a disciplina, o controle e, sobretudo, a instauração da norma, apontando, portanto, a necessidade dos especialistas da saúde nessa empreitada que, com classificações, terapias e receituários médicos, servem como mecanismos na garantia da norma e conseqüentemente na promoção vida.

A relação entre deficiência e as ideias de incapacidade e de desqualificação, por tantos anos agregadas a esses indivíduos, contribui para a aceitação e conformação da não participação destes nas esferas sociais, favorecendo ainda mais a dificuldade que consiste a mudança de paradigmas almejada pelos teóricos da educação especial.

Nesse sentido, Foucault (2008, p. 305) explica ao analisar sobre a relação da sociedade com as pessoas anormais, que há uma linha de pensamento que reforça a lógica que espécies inferiores e os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá entre nós os normais: “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia, mais sadia e mais pura”. Entendendo a morte não como tirar a vida diretamente, mas deixar morrer, de multiplicar a possibilidade de morte, expondo-o a ela, ou então, a morte política, a expulsão, a rejeição.

Um exemplo claro ocorrido na escola em questão foi constatado diante da observação de campo em que toda a escola se mobilizou para a passeata do dia azul (Dia Mundial do Autismo). Porém, não foram tomadas as providências necessárias para que os alunos com dificuldade de mobilidade participassem da atividade, permanecendo na escola até que os outros alunos regressassem cheios de alegria e entusiasmo de terem desenvolvido uma atividade diferenciada da rotina escolar.

Falar em inclusão social implica falar em democratização dos espaços sociais, em crença na diversidade como valor, na sociedade para todos. Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano. (BARTALOTTI, 2006, p.16).

O atual episódio ilustra a dificuldade que o sistema educacional encontra na busca de estratégias para que todos os alunos, independente da deficiência, participem das atividades propostas, já que a inclusão se dá pela possibilidade real de participação social, cultural e política; e a exclusão dos indivíduos às atividades desenvolvidas na escola constituem formas de deixar morrer, de não promover a vida.

O vínculo da pessoa com deficiência à ideia de incapacidade e de dependência é uma herança cultural. Além disso, é um instrumento de controle sobre essas pessoas, na acepção de que podem contribuir na internalização de sentidos, na forma da desmotivação e do conformismo, na forma da aceitação, da não possibilidade de participar e se integrar socialmente como direito de todos. Esse instrumento de controle muitas vezes tão imperceptível e alheio à consciência é possível identificá-lo nas formas, nas distâncias, nos acessos e nos impedimentos socioespaciais tão comuns às pessoas com deficiência.

Da mesma forma, a segregação dos sujeitos com deficiência em clínicas, hospitais, instituições especializadas cria o sentimento de incapacidade, de inutilidade, desmotivando a exploração das potencialidades e da possibilidade de transgredir a condição física ou mental que o aflige. Esse controle alcançado com a segregação é também realizado pela disciplina, que, de acordo com Foucault (2003), utiliza métodos que permitem o controle minucioso dos corpos e lhe impõe uma relação de docilidade e utilidade, ou seja, tornando-o além de obediente, útil para a sociedade.

Para esse controle minucioso do corpo dos anormais, a sociedade organiza-se em espaços ora para separar, ora para agrupar, porém, todos com o mesmo objetivo, o de estabelecer padrões de normalidade, barreiras e crenças, valores como estratégias de disciplinar os corpos. Foucault (2003) aponta o início do século XX como o marco das sociedades disciplinares diante a organização de centros de confinamento, fruto do modelo capitalista de produção. A vigia, a disciplina e o controle constituem a lógica do sistema capitalista.

Contudo, a adaptação desse sujeito no ambiente escolar possibilita a concepção de que este é educável e útil de alguma forma para o mercado capitalista. Portanto, digno de respeito e de participação nas esferas sociais, desde que diagnosticado o quanto antes. E a escola terá essa função de captar todos aqueles que fogem do padrão, da norma; para que as providências necessárias sejam realizadas e eles alcancem a chance de se enquadrar no padrão de

normalidade imposto pela sociedade. Para alcançar esse objetivo, os profissionais da educação contam com o discurso médico para a elaboração das melhores formas de se garantir a disciplina e a vida.

Nesse sentido, o discurso médico será a base para a governamentalidade das pessoas com deficiência, construído a partir de concepções que tendem a classificar, rotular as doenças. Temos assim um aparato classificatório de deficiência que funciona como um código médico utilizado pelos profissionais da saúde, psicólogos, fonoaudiólogos e médicos em geral, que classifica e especifica os comportamentos e facilita o diagnóstico e a comunicação entre os profissionais.

Dentre os instrumentos classificatórios, podemos citar como os mais importantes: em 1893, a primeira Classificação Internacional das Doenças (CID), que vigora até os dias de hoje em sua 10ª edição (CID-10). Quase após 100 anos da publicação da CID, em 1976, criou-se a Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem (CIDID), transpondo a rotulação para o campo da deficiência. Essa classificação trata a deficiência como um estado patológico, relacionando à deficiência como uma incapacidade e desvantagem.

Esse modelo médico, que busca incessantemente a normalização dos indivíduos com deficiência, fixa também no próprio indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, disponibilizando as instituições como recursos e serviços que auxiliem na busca da correção e garantia da sua condição de existência (ARANHA, 2005).

Seguindo essa lógica, a resposta à questão 31, na entrevista 10, a professora aponta, ao ser aplicado o questionário sobre a participação de profissionais da saúde na instituição escolar, a necessidade de maior interferência e auxílio para o desenvolvimento do seu trabalho na sala de aula com o aluno com deficiência:

Então, inclusive a psicóloga da F. vem hoje pra marcar uma conversa comigo, eu achei muito bom, deveria vir todos os profissionais. Porque eu procurei na internet e não entendi, então tem que vir e explicar, olha o fulano tem isso, é portador de tal, a avaliação mostrou isso.

Portanto, os professores, como peças fundamentais na mecânica do biopoder, têm a concepção de que esses alunos devem ser adaptados para frequentarem o espaço escolar; devem ser normalizados, e a escola como espaço imprescindível para essa adaptação necessita de uma preparação mínima, física, pessoal e material, que auxilie na transformação do aluno anormal, enquadrando-o na norma e auxiliando o professor a dar conta de cumprir seus objetivos. Trata-se, portanto, de um modelo médico que busca no sujeito com deficiência a

correção para que esteja apto a participar da vida social, usufruindo dos bens físicos, materiais, culturais, dentre outros disponíveis para os tidos como normais. Consiste, portanto, de uma biopolítica em que novos objetos de saber se criam “a serviço” do novo poder, objetivando o controle da própria espécie.

Para Padilha (2007), o modelo médico que perdura ainda no nosso sistema educacional e trata o deficiente ou a diferença como um problema, uma doença, e cabe ser tratado para que seja superado, não se vê como algo normal do dia a dia, mas como uma anomalia a ser tratada, curada, normalizada. Essa postura constituiu uma das bases da produção dos pré-conceitos e dos estigmas e que permeia a concepção que remete aos discursos de integração e ao paradigma de serviços que ainda fazem parte das subjetividades e das práticas dos professores.

A deficiência foi se definindo pela não deficiência, a partir da comparação dos sujeitos, na busca incessante de relacionar aquilo que faltava ou não em cada indivíduo. As pessoas com deficiência foram estigmatizadas pelo que lhes faltava, pelo déficit e sua incapacidade. Afinal, não foi a escola que inventou a exclusão, “fomos nós, seres humanos, instituídos por e instituintes de certa cultura que fomos criando maneiras de discriminar, classificar, categorizar e excluir” (CORREA; STAUFFER, 2008, p. 124-125).

Seguindo a ordem dos discursos científicos aceitos e defendidos por nossa sociedade, a OMS, publica em 2001¹³ a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF). Conforme a OMS (2003, p. 5) “a classificação permite ao utilizador registrar perfis úteis de funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios”. Portanto, tanto a CIDID como a CIF pretendem estabelecer parâmetros e buscam rotular, classificar por meio da uniformização de conceitos.

Constituem recursos disponíveis para que ocorra o diálogo entre profissionais e estudiosos, e contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas que funcionam como dispositivos biopolíticos mais eficazes que produzem saberes e poderes sobre o sujeito com deficiência. Assim, aumenta a possibilidade de ação sobre os corpos desses indivíduos na busca de sua eficiência. Pode-se assim inferir que o Estado determina estratégias e táticas diversas para agenciar diferentes tipos de sujeitos. O Estado precipita as possibilidades de insurgência dos diversos sujeitos e planeja a segregação, a vigilância e o controle sobre os corpos.

¹³Publicado inicialmente em 1980, em caráter experimental, foi revisado e publicado oficialmente em 2001 (CIF, 2003).

Acompanhando a direção das políticas de inclusão mais atuais, que servem de base para o paradigma de suportes, que busca deslocar a responsabilidade de acessibilidade do indivíduo anormal para toda a sociedade e garantir a governamentalidade dos corpos normais e anormais, a ONU adota o conceito de deficiência e enfatiza a necessidade de compreendê-la para além do déficit, do estigma, da negação de possibilidades, e responsabiliza toda a sociedade no compromisso de eliminarmos as barreiras arquitetônicas, materiais e atitudinais que inviabilizam a pessoa com deficiência de desfrutar dos seus direitos.

Nesse sentido, vários autores (REILY, 2007; BARTALOTTI, 2006) defendem que compreender como as representações e os estigmas são revelados e disseminados contribui para que possamos desconstruí-los, desfazê-los, e desmistificá-los, visto que os estereótipos da deficiência, que se cristalizaram ao longo do tempo, só reforçam as práticas de exclusão e discursos de integração.

O atual paradigma da inclusão pelo qual os teóricos da educação buscam direcionar os passos da comunidade escolar aponta para a modificação da estrutura social, física, material e didática, e não a adaptação ou normalização do sujeito com deficiência para ocupar os espaços sociais como parece ocorrer na instituição pesquisada.

Porém, seja qual for o paradigma que a escola vivencia nos dias atuais, seja de serviços ou de suportes, um aparato de instrumentos e técnicas está cada vez mais presente e evidente na comunidade escolar; tendo em vista a biopolítica e a disciplina dos alunos com deficiência por meio de materiais didáticos apropriados, quantidade reduzida de alunos na sala de aula, atendimento especializado da SRM, capacitação profissional e o monitor dentro da sala de aula. Assim, constituem providências indispensáveis que trarão mais eficácia do controle do corpo, da utilidade e docilidade das pessoas com deficiência.

Tendo compreendido as representações dos professores sobre o aluno com deficiência na escola estudada e discutido sobre as representações e classificações no sistema educacional como dispositivo biopolítico, o próximo subitem tem por finalidade refletir sobre a influência dessa representação na aprendizagem e sociabilidade do aluno com deficiência.

3.3 Análise das Influências das Representações Sociais dos Alunos com Deficiência no seu Processo de Sociabilidade e de Ensino-Aprendizagem dentro da Escola

A forma como o professor percebe o aluno com deficiência e sua concepção sobre o processo de inclusão pode caminhar tanto para o esforço de a equipe escolar criar alternativas e adaptações das estruturas físicas e curriculares, tendo em vista sua efetiva inclusão, como

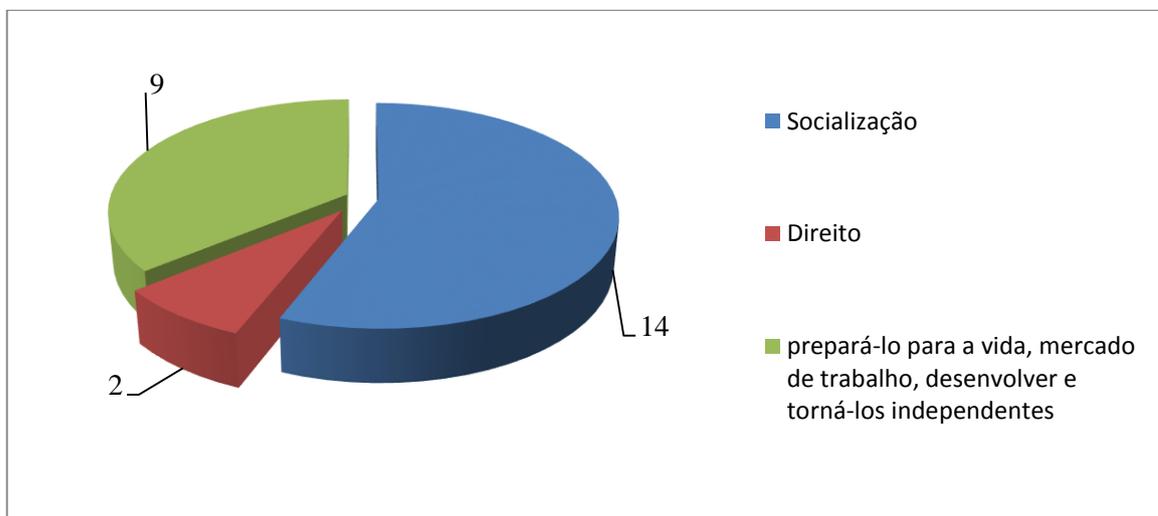
também pode reforçar os processos estigmatizantes do processo de integração que busca a correção e adaptação do indivíduo anormal.

Nesse caso, reforçando a visão estigmatizada como não eficiente, despreparado, desqualificado e incompleto, pressupõe a preparação do aluno deficiente ou com dificuldade na aprendizagem ou comportamentos inadequados pelos professores especializados, profissionais da saúde com serviços de apoio como peças fundamentais para o processo de inclusão.

Em nossa sociedade, a deficiência é tida como uma condição social caracterizada pela limitação de participação efetiva nos debates e tomadas de decisões da sociedade. Esse processo de desqualificação é, segundo Aranha (2001), fruto da sociedade capitalista que o considera um peso, uma vez que ele não contribui para o aumento do capital.

Tendo em vista discutir a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência com a entrevista semiestruturada, abordamos um conjunto de questões tendo em vista compreender a influência de suas concepções na questão da aprendizagem desses alunos. O Gráfico 5 apresenta a concepção dos professores em relação ao significado do processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

Gráfico 5 - Significado do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo Gráfico 5 percebe-se que os professores concebem o significado do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência como sendo, em primeiro lugar, a socialização. Entendem que esses alunos dificilmente conseguem aprender os conteúdos escolares que integram o currículo da educação formal, pois os conceitos tratados na escola

estão direcionados para prepará-los para o mercado de trabalho e não para a vida, onde os mais aptos, adaptados e eficientes terão mais oportunidades.

Nesse sentido, todas as respostas que não defenderam apenas que a socialização seja o significado da escolarização, conceberam-na como uma forma de preparar esses alunos para a sociedade, para a vida e para o mercado de trabalho, oportunizando qualidade de vida e, principalmente, uma preparação para torná-los pessoas que possam ser produtivas, eficientes e aptas a participar nos espaços sociais.

Na entrevista 7, sobre a mesma questão do significado da escolarização na questão 21, a professora expõe:

Acho que torná-los mais independentes seria? Pra sociedade? Porque quando você coloca um aluno desses dentro da sala de aula é para ter uma preparação para tornar mais independentes, ele consegue sobressair na educação lá fora, eu falo na educação num geral, no trabalho né, na convivência com outras pessoas, porque eles vão querer casar, ter um trabalho, tudo isso, a educação faz isso. Então eu acredito que é isso, o objetivo de se tornar mais independentes, de sobressair, saibam responder o que vem pela frente porque muito deles se fecham em suas casas, porque antigamente era assim, ai vem o professor falar: ai mais eu não estou preparado, porque a falha está aí não se preparar antes para este tipo de aluno e dizer que não tem esse dever, é claro que temos, não tem problema se meu aluno falta um bracinho ou um dedinho, se não está escutando. Você é professor, você não é pai e não tem que educar se for pai de um aluno especial, eu vejo assim, igual eu tenho um filho que praticamente não fala, eu preciso me preparar pra ele, buscar ajuda, é a mesma coisa o professor, se ele tem o aluno ele tem que se preparar, ele tem que buscar ajuda. Como professor, temos total dever de buscar.

Também na entrevista número 1 sobre o significado da escolarização, a professora respondeu: “Eu acho que é essa parte mais de socialização, de inclusão, e buscar que ele aprenda o que ele conseguir, o que ele conseguir aprender é lucro, porque a gente sabe que não é todas as crianças que conseguem aprender” (Questão 23).

Portanto, a fala dos professores, em geral, indica a dificuldade que esses profissionais encontram quando a questão é a aprendizagem dos alunos com deficiência, já que esse quesito é também um problema quando se refere ao aluno sem deficiência. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013/2014), 250 milhões de crianças não sabem ler, escrever ou fazer as operações básicas de matemática, e 130 milhões delas estão na escola (UNESCO, 2014).

A inclusão da pessoa com deficiência demanda organização de várias propostas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada pessoa, ou seja, da criatividade, experiências e observações das diversas barreiras existentes no contexto educacional, além da formação inicial e continuada que encaminha os professores à realização de um trabalho satisfatório.

Nessa direção, a inclusão exige a legitimação da diferença com diferentes práticas pedagógicas, para que todos, independentes da deficiência, possam ter acesso ao objeto de conhecimento, adotando nas diversas práticas, posturas que eliminem as barreiras existentes, por meio de jogos e brincadeiras. Portanto, a sensibilidade, a criatividade e a formação continuada constituem tópicos imprescindíveis na busca da relação ensino-aprendizagem.

De acordo com Santos (2008, p. 19), “Como então propor projetos políticos pedagógicos pautados em aspecto interdisciplinar dentro de uma cultura inflexível?”.

Correa e Stauffer (2008, p. 140) afirmam que:

Sabemos que essa mudança de perspectiva frente ao deficiente mental ainda está se construindo. Concretizar não só seu acesso, mas, sobretudo, a permanência na escola pública é uma empreitada nada fácil. Além da reorganização das escolas no aspecto arquitetônico, há a necessidade de uma ética diferenciada, em que uma nova lógica pedagógica, que seja mais inclusiva, ser instituída. Este é um desafio para os profissionais e para as políticas públicas.

De acordo com Martins et al. (2008), as representações sociais estigmatizadas presentes nas escolas são caracterizadas pelo sentido negativo. Ela seleciona, estipula rótulos e culpa o indivíduo pelos seus fracassos, nega assim sua função e seu papel de educadora. É por meio da informação, dos cursos de formação continuada e formação inicial dos professores e a convivência com as pessoas com NEE que buscamos a superação dessas representações e, conseqüentemente, das práticas excludentes.

Assim, a escola, os imaginários e as representações das pessoas com deficiência são marcados por estigmas e discriminações em torno de suas limitações, em que o referencial de normalidade foi construído histórica e politicamente nas relações sociais.

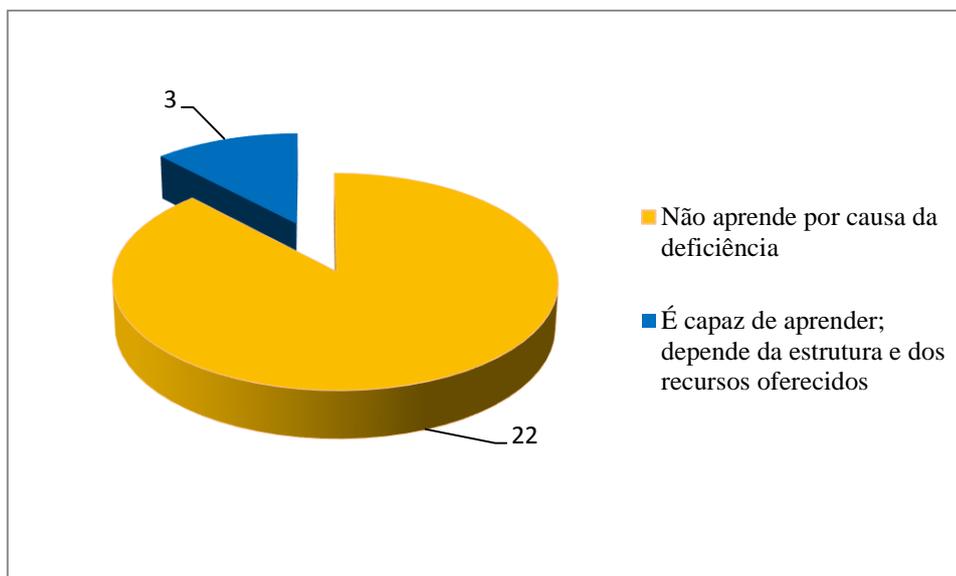
No meio social essas pessoas são representadas como incapazes de trabalhar e amar, sendo, portanto consideradas improdutivas para o mercado de trabalho, bem como as suas “deficiências” estão associadas à doença mental. Esse imaginário social de “não-pertencimento” ao grupo social dos “normais” e de “pessoas negadas” é deslocado para o cenário educacional, passando a serem vistas como “incapazes de aprender”, de socializar-se e de relacionar-se com o outro (MARTINS et al., 2008, p. 104).

Nesse sentido, analisamos como a representação do professor influencia no esforço da equipe escolar em providenciar as estratégias necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. As entrevistas semiestruturadas apontaram que dos 25 professores entrevistados, 22 acreditam que o aluno com deficiência não seja capaz de aprender os conteúdos que integram o currículo escolar, e atribuem ao aluno com deficiência o motivo pela não aprendizagem (Gráfico 6).

Porém, três professores responderam que a aprendizagem acontece e que depende da equipe escolar, estrutura e material didático, sendo necessário o respeito a sua limitação e seu tempo de aprendizagem. Por exemplo, a resposta da professora na entrevista 22, na questão 20, sobre a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos escolares das pessoas com deficiência, respondeu: “Eu acho que muito pouco, fica difícil pra ele, do jeito que está sendo, não que ele não tenha capacidade, mas a gente que não está conseguindo alcançar”.

Provavelmente tais dados já seriam suficientes para sustentar a afirmação de que os alunos com deficiência são vistos pela maioria dos educadores como incapazes de aprender por conta de suas limitações, o que justifica assim a não realização de esforços necessários para que a aprendizagem deles aconteça.

Gráfico 6 - Aprendizagem do aluno com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora.

Porém, o questionário aplicado com os professores possibilitou analisar algumas questões referentes aos esforços e providências realizadas, com o objetivo de entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, além de refletir sobre questões da avaliação e do processo de promoção e retenção do aluno com deficiência.

Sobre se o aluno com deficiência é levado em consideração na elaboração das atividades, a entrevistada disse:

Olha a atividade, quando a gente ia elaborar uma atividade de primeiro era pra todos, pode ser uma atividade diferenciada, mas tem que ser uma atividade diferenciada para todos, se você trás uma atividade igual pra todos, mas aquele se trabalha até onde ele quiser, quando ele não souber mais você deixa aquela atividade

e vai pro outro, o outro completa, e não elaborar uma atividade diferenciada, por exemplo, se você está fazendo uma atividade aqui e o outro está fazendo outra aqui, ali vai ter uma briga, porque ele pode fazer aquela coisa e eu não posso fazer a mesma coisa? Porque esse é mais difícil e o dele é mais fácil. Então, tem que ser a mesma atividade, se ele não consegue ele vai fazer o que ele quiser, ele pode riscar, pode pintar. (Entrevista 3, questão 22).

Acaba se preocupando mais com os outros, e com esses voltando mais a fala. Quando você dá uma atividade muito simples para trabalhar com ele, ai você vai lá e agrava o grau de dificuldade, ai é eu que tenho que estar conversando com ele, explicando, apontando, ou então eu coloco para sentarem em dupla né, a mesma atividade. Porque ele não aprende a escrita mas ele sabe falar, pois tem muitas crianças DM14 leve que consegue com a fala a intervenção na fala é 10. (Entrevista 5, questão 27).

Os discursos apontam a dificuldade de os professores organizarem as atividades que correspondam às necessidades do aluno com deficiência; demonstram ainda a preocupação maior com o aluno sem deficiência na elaboração das atividades, realizando as intervenções, se necessário, dentro da sala de aula. De fato, as práticas escolares demonstram não dar conta de atender as pessoas com deficiência, em especial a deficiência intelectual (DI). De acordo com Carneiro (2007), os alunos com DI forçam a escola a afirmar a inadequação de suas práticas para alcançar seu objetivo de ensinar a todos, independente das diferenças. Nesse sentido:

[...] a deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, não podendo ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida. O trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual, não enfatizando atividades mecânicas, e sim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas. (BRASIL, 2012, p. 15).

Sobre as providências tomadas para a realização do trabalho com o aluno com deficiência, as respostas versaram sobre o sentimento de incapacidade: “(rindo) providências, a única providência que eu tomo é que eu falo, olha você vai ficar sem sua nota de participação (rindo), e quando é muito consecutivo eu chamo a coordenação” (Entrevista 2, Questão 31).

Em outra entrevista, a professora disse: “Tem dia que é difícil eu preparar alguma coisa pra ela, a gente não tem tempo, igual hoje vou trabalhar o A, e eu não sei o que eu posso fazer pra tentar ajudar pra trabalhar com ela essa atividade” (Entrevista 14, questão, 22).

Portanto, essas falas confirmam a dificuldade de os professores adotarem medidas, práticas e ações que levem os alunos com deficiência a se desenvolverem; seja por falta de

¹⁴Deficiência mental é a expressão utilizada para se referir às pessoas hoje denominadas com deficiência intelectual (DI).

tempo, por falta de orientação, interesse ou simplesmente por não acreditarem na possibilidade de aprendizagem.

Uma solução viável deveria ser a presença do professor monitor dentro da sala de aula, que é garantido por Lei tanto nas escolas como nas universidades, segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, dita que “cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2007).

Porém, a função deste cuidador não está relacionada às questões pedagógicas, mas sim com os cuidados de saúde, higiene e mobilidade. Ou seja, o monitor não tem a responsabilidade de junto com o professor buscar desenvolver atividades com este aluno, o que acaba não contribuindo na necessidade do professor junto ao aluno com deficiência. Neste sentido, não existe a preocupação com a formação deste cuidador, já que não é de sua responsabilidade o processo de ensino e aprendizagem do aluno pelo qual tem o dever apenas de cuidar e garantir as condições de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a atribuição de notas diante das avaliações dos alunos com deficiência, tivemos as seguintes respostas: “A média dele tem que ter seis, eu tenho duas alunas que já me passaram que elas não vão aprender e que temos que ir dando a faixa de cinco, seis em cada bimestre para não ser retido” (Entrevista 21, questão 29).

Professor: Na verdade não serve pra muita coisa, a gente dá, pra não ficar diferente, pra não humilhar ele e também não colocar uma nota assim pra ele não servir de chacota, ele vê a notinha dele, entrega pra todo mundo, olha aqui ele tirou 6 mais vamos ver. Então é isso aí, na verdade estamos sempre é mais promovendo este aluno não avaliando. (Entrevista 3, questão 27).

Portanto, a pesquisa demonstra a falta de importância que o professor vincula ao aluno com deficiência ao não demonstrar preocupação com as condições de aprendizagem, ou seja, já que ele não se encontra incluído na elaboração das atividades pedagógicas e no planejamento diário, nem conhece as características individuais do seu aluno com deficiência e, portanto, não se preocupa em avaliar adequadamente, negando a eles o direito de aprendizagem, oportunizando assim apenas a condição de estar inserido e integrado, mas não incluído.

“Há um estigma em relação aos fatores relacionados à aprendizagem que está completamente atrelado a classificação do grau de deficiência” (BRASIL, 2012, p. 15). Dessa forma, quando as pessoas com deficiência são referidas como incapazes, inúteis, sem

serventia ou anormais, está se configurando uma reprodução das representações sociais das pessoas com deficiência construídas em um processo histórico de exclusão e segregação que contribui para que a equipe pedagógica não pense em estratégias e recursos para garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Atualmente, temos a hegemonia do discurso biomédico que se fundamenta na ideia de que as limitações são intrínsecas à lesão do corpo deficiente. No entanto, outras perspectivas teóricas entendem que a deficiência deve ser entendida como resultado da interação entre sujeitos que possuem algum tipo de lesão no corpo e as barreiras sociais, atitudinais e ambientais, que impeçam sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Há uma produção social da deficiência e, nesse sentido, o corpo é apontado como uma preocupação estratégica de acumulação de capital. As tramas socioespaciais do urbano são planejadas para disciplinar, controlar, conter e explorar a diversidade corpórea dos indivíduos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1960, o discurso de inclusão e de desinstitucionalização começou a pairar sobre o tema da educação especial. Questões sociais e ambientais são levadas em consideração, transpondo a ênfase das dimensões biológicas do modelo médico de saúde para os aspectos sociais e de interações entre os seres. A inclusão passa a ser vista, assim, como uma forma de contribuição para o desenvolvimento humano e do capital.

Em um intervalo curto, presenciamos a defesa do paradigma de serviços, que concebe o aluno com deficiência com uma restrição que necessita de avanço na área da medicina e genética para oferecer tratamento adequado e assim garantir melhores condições de vida a essas pessoas. Esse paradigma defendido por alguns teóricos cedeu espaço para a concepção das pessoas com deficiência como uma desvantagem social, em que as melhores condições de existência dessas pessoas dependem inicialmente das adequações necessárias nos ambientes sociais.

No decorrer do trabalho, foram discutidos o modelo médico e o modelo social da deficiência, considerados como parâmetros para concepção e ação junto aos sujeitos com deficiência. A partir daí, foram problematizados os discursos da institucionalização, da integração e da inclusão – entendidos como estratégias de normalização da população, público da educação especial, tendo em vista refletir sobre as concepções defendidas pelos profissionais educacionais da escola pesquisada.

Na sequência, na apreciação do contexto de produção do texto, receberam destaque as formas de tratamento dadas às pessoas com deficiência no processo histórico, os dispositivos políticos e normativos produzidos sobre a educação especial. A estrutura e o funcionamento do AEE e a formação do professor da escola pesquisada como dispositivos normativos e de controle que muito contribuem na garantia da eficiência desses corpos.

Distante de buscar a homogeneização das falas, o estudo buscou refletir sobre as discontinuidades e as regularidades evidenciadas nos enunciados dos sujeitos que atuam no contexto da prática. Esses discursos ora se aproximam, ora se distanciam; se complementam quando não se excluem; reproduzem discursos oficiais quando não criam novos significados à política; levantam sentimentos de luta quando não escudos de defesa e resistência à aceitação das pessoas deficientes.

Portanto, a mudança de concepção por parte dos professores deve-se a uma mudança de concepção de toda a sociedade, no sentido de pensar estratégias e técnicas que permitem a todos usufruírem dos espaços sociais. A sociedade começou a dar os primeiros passos rumo à

inclusão, desde quando começou a pensar e defender o que seria melhor para as pessoas com deficiência. A escola não pode ficar de fora e deve ainda estimular toda a sociedade na busca dessa adaptação social, e principalmente inverter as representações construídas durante o processo histórico sobre o sujeito com deficiência, que atribui a este um *status* de déficit, de falta, de deficiência definido pelo modelo-médico.

Portanto, se hoje necessitamos de políticas públicas, leis e decretos que viabilizem a participação dessa parcela da sociedade estigmatizada é porque ela foi vítima do processo histórico; em que sociedade sempre se apresentou de forma preconceituosa com práticas discriminatórias, em que o sistema educacional elitista e meritocrático, como estão postos nos dias atuais, de nada contribui para a desmistificação do estigma atribuído a essas pessoas como incapazes e inúteis.

Por outro lado, tendo compreendido que as representações são também uma forma de luta de dominação e de poder, que produzem a partir dos discursos, estratégias e práticas que tendem a se impor sobre o outro ser, menosprezando-o e conseqüentemente contribuindo na manutenção do status quo dos indivíduos. Já que, por mais que aspiremos às representações sociais como uma universalização de um diagnóstico, ele sempre será determinado pelos interesses forjados de um grupo (CHARTIER, 2002).

Compreender como os autores da educação inclusiva percebem os rótulos, estigmas e representações, quais os valores, crenças e sentidos atribuídos às pessoas com deficiência e ao processo de inclusão, nos permitiu refletir sobre os caminhos que ela pretende percorrer para que alcance e cumpra seus deveres conforme os decretos e leis que a embasam.

De acordo com a pesquisa realizada na escola em pesquisada, os valores, crenças e sentidos atribuídos a esses alunos com deficiência nos remetem ainda ao paradigma de serviços, que busca no modelo médico de deficiência justificativa da não participação nas atividades educacionais e, conseqüentemente, não busca desenvolver com esses alunos sua capacidade de aprendizagem. Isto porque acredita que a função da escola é a de socialização, problematiza a dificuldade de desenvolver seu trabalho na falta de profissionais da saúde e recursos, porém não busca na capacitação profissional base para um processo de mudança de paradigmas, resposta para suas dificuldades.

Porém, não podemos deixar de considerar as dificuldades que a falta de investimento do Estado em monitores graduados, capacitações e estrutura física da escola adequada contribuem para a compreensão do professor sobre as impossibilidades de realizar seu trabalho satisfatoriamente e assim garantir aos alunos com deficiência condições de

aprendizagem, por fim, exigindo a ação do terceiro setor como responsável pelo processo de inclusão.

As discussões sobre a formação dos professores nos permitirão além de compreender as tendências que este assunto segue, analisar como a formação do docente da escola em questão vem ocorrendo desde que nossa sociedade começou a pensar e se preocupar com as pessoas com deficiência, apontando desta forma, a necessidade de investimento do estado na formação dos professores, como fundamental na concepção e tratamento das pessoas com deficiência.

Outra questão importante que se fez presente nas análises da formação dos professores, refere-se à formação inicial, quando indagados os professores novatos, com menos de três anos de formação, sobre a questão, apontaram a graduação como a única responsável pelo desenvolvimento do tema: Educação Inclusiva, estreitando essa formação em inclusão ainda mais para uma única disciplina de 68h, como incapaz de proporcionar aos estudantes contato com a realidade e assim favorecer no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em formação que futuramente ocuparam os futuros cargos de docentes.

As discussões e análises sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos com deficiência, apontaram a tendência dos educadores à medicalização da educação como forma eficaz de reverter às dificuldades no seu fazer docente, no tratamento com aqueles que fogem do padrão estabelecido. Por mais evidente que se apresente os problemas estruturais da escola, como materiais didáticos adequados, capacitações e professores especializados, parcerias com os profissionais da saúde como requisito importante para a concretização da inclusão. A necessidade da medicalização ocupou espaço preocupante nas análises da pesquisa, já que foi apontada como solução para a maioria dos problemas escolares.

Sobre as reflexões de Foucault, a educação especial desenvolveu um aparato de instrumentos e medidas que podem ser considerados como dispositivos disciplinares para a normalização dos estudantes com deficiência. Logo, esses indivíduos são esquadrihados por um conjunto de procedimentos que os tornem adestrados, disciplinados. Por outro lado, são esses conjuntos de técnicas, instrumentos e procedimentos que tornam possível a realização do sonho da inclusão das pessoas com deficiência.

Em suma, o cenário da escola municipal, em que nossa pesquisa se desenvolveu, demonstrou que muito já se alcançou desde quando se começou a pensar no processo de inclusão, principalmente na concepção dos professores em relação às pessoas com deficiência, como indivíduos capazes de aprender e com direito de participar. Sentimentos como medo, angústias e desejos foram amenizados com a possibilidade de conviver e conhecer.

Pois é preciso estar junto, conviver para compreender a realidade dessas pessoas, e o conhecimento porque é preciso conhecer de verdade sem estereótipos. Nesse sentido, uma mudança de concepção e de paradigma tão desejada, só poderá ser alcançada com a oportunidade de convivência. Porém, ainda temos muito a avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade a todos os alunos com deficiência ou não.

Finalizamos com a convicção de que não existe verdade absoluta e que esta pesquisa seja, antes de tudo, ponto de partida para novas reflexões, em busca da criticidade e principalmente na contribuição para que alcancemos o paradigma de suporte e consequentemente a efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo: LTR, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

_____. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. v. 1.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectiva e princípio de implementação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 75-81.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Constituição (1824). Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do livro 4 de leis, Alvarás e Cartas Imperiais, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Constituição (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. n. 191-A, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 out. 2001a. p. 1. Convenção da Guatemala. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Acesso em 10 de set. de 2015.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001b. p. 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002a. p. 23. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificada em 18 ago. 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. _____. _____. _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Tradução oficial Brasil. Brasília: MEC/Documentos internacionais. set. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. _____. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF; MEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. _____. **Plano nacional de educação.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acessos em: 10 ago. 2014.

_____. _____. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

_____. _____. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial:** a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.

_____. _____. _____. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V de. (Orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 122-138.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTANHA, A. P. **A introdução do método Lancaster no Brasil:** história e histografia. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CORREA, V. L. A. dos S.; SATUFFER, A. de B. Educação inclusiva: repesando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação:** cultura, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

CRUZ, M. A. S. **O ensino reflexivo de Donald Schön:** um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em matemática. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/gt19-5458--int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-114.

FERREIRA, M. C. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-239.

FOGLI, B. F. C dos S.; SILVA FILHO, L. F. da; OLIVEIRA, M. M. N. dos S. de. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M.M. (Orgs.). **Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-122.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: _____. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Os recursos para o bom adestramento. In: _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Lígia M. Ponde Vassallo. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 164-185.

_____. Por uma genealogia do poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 9-20.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500630>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 19-42.

_____. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios. **Educar em Revista Curitiba**. Brasil. Editora UFPR. n. 41, p. 61-79. jul/set. 2011.

KUMMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução Ruy Jungmann. Tradução do capítulo 1: Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b. p. 183-210.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008

MEIRA, M. E. M. Para uma Crítica da Medicalização da Educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>. Acesso em: 06 de set. de 2015.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 8, n. 75, p. 149-170, 2008. **A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OMS-Organização Mundial da Saúde. Direção Geral da Saúde. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**: classificação detalhada com definições: todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. 2003. Disponível em: <<http://arquivo.esse.ips.pt/esse/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. 1993a. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. 1993b. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiência**. 1981. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Resolução ONU nº 2.542, de 9 de dezembro de 1975**. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. 1975. Disponível em: <<http://www.seid.pi.gov.br/legislacao.php>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982**. Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1993c. Disponível em: <<http://www.seid.pi.gov.br/legislacao.php>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 135-144.

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S. N. A evolução do (pré)conceito de deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS: UFSM/DEE/LAPEDOC, v. 2, n. 16, p. 85, 2000. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5253/3200>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

PIRES, V. Ensino Superior e Neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 263-268, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a15.pdf>. Acesso em: 06 de set de 2015.

PROJETO político-pedagógico da escola pesquisada. Paranaíba, MS, 2014.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 1991. Série 2. (Biblioteca básica de Ciências Sociais, v.7).

REILY, L. H. Retratos urbanos de deficiência. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 220-232.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-30.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de EPT: 2013/4**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade: revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição especial.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revisão técnica de Elsa Garrido. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_07_KENNETH_M_ZEICHNER.pdf>. Acesso: 1. nov. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: representações sociais, violência simbólica e implicações ao processo educativo e de sociabilidade.

Prezado entrevistado (a),

O pesquisador responsável Nathália Sayuri Yamada sob orientação do Professor Doutor Carlos Eduardo França convidam vossa senhoria a participar deste projeto que têm como objetivo analisar as representações sociais construídas pelos atores que fazem parte da instituição escolar a respeito dos alunos com deficiência no município de Paranaíba-MS. O presente projeto busca captar informações gerais a partir desta entrevista no intuito de analisar sua compreensão sobre a educação especial e as pessoas com deficiência. Desta forma os dados ora colhidos poderão ser amplamente divulgados em eventos científicos e imprensa, bem como poderão ser utilizados em pesquisas futuras. Cabe enfatizar que em nenhum momento da pesquisa se fará uso dos nomes dos participantes, haja vista a não identificação dos respondentes que podem ao seu critério também deixar de responder alguma pergunta que considere inconveniente. O critério de seleção dos entrevistados é ser professor da Sala de aula regular da escola escolhida para pesquisa.

Apontadas às observações gerais aproveitamos para deixar nossos telefones para sanar quaisquer outras dúvidas que venham surgir no decorrer da pesquisa e para maiores esclarecimentos: Nathália – 67- 3668-3574 - ou celular 067-8118-6874. Cabe ainda informar, que pela sua colaboração nesta pesquisa você não pagará e nem receberá nenhum valor financeiro. Reforço ainda que a presente pesquisa preserva a identidade de todos os entrevistados, haja vista captar apenas a opinião dos informantes para fins científicos.

A importância de sua participação é imprescindível para progresso, debate e aperfeiçoamento dos instrumentos democráticos na comunidade científica nacional. Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder, podendo você a qualquer tempo cancelar sua participação.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome _____

Assinatura _____

Paranaíba, data: ____/____/____

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

APÊNDICE B – Questionário - Pesquisa em educação especial.**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****PROGRAMA DE MESTRADO – PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****Não há necessidade de identificação****01 -IDADE:** 20 a 30 anos; 30 a 40 anos; 40 a 50 anos; mais de 50 anos**02 -Sexo:** Feminino Masculino**03 -Tem filhos? Quantos:** Nenhum; 1 2 3 4 ou mais**04 -Tempo de Profissão:** Menos de 2 anos; Mais de 2 anos e menos de 5 anos; Mais de 5 anos e menos de 10 anos; Mais de 10 anos;**05 -Salário:** Até um salário mínimo; (R\$ 724,00); De um a dois salários mínimos;

- De dois a três salários mínimos;
- De três a quatro salários mínimos;
- Mais de quatro salários.

06 -Quantas horas por semana se dedica a docência dentro da sala de aula:

- Menos de 10 horas;
- De 10 horas a 15 horas;
- Mais de 15 horas e menos de 20h;
- Mais de 20 horas e menos de 30h;
- Mais de 30 horas e menos de 40h;
- Mais de 40 horas;

07 -Quanto tempo é destinado ao planejamento das aulas?

- Até 4 horas semanais
- De 4 horas a 8 horas semanais
- Mais de 8 horas e menos de 10 horas
- Mais de 10 horas

08 -Realiza outra atividade profissional como fonte de renda:

- Sim Não

Caso a resposta seja sim, especifique qual atividade remunerada realiza além das aulas:

Resposta: _____

09 -Se pudesse trocaria de profissão:

- Sim, pois me sinto insatisfeita com essa profissão, acredito que o professor está muito desvalorizado pela sociedade.
- Não, apesar das dificuldades não consigo me imaginar realizando outra atividade.

10 -Realizou curso de capacitação sobre a educação especial:

- Sim, já realizei vários cursos e acredito que são muito importantes para nossa formação em educação especial.
- Sim, já realizei vários e acho que eles não ajudam muito, não contribuem para o trabalho com pessoas com Necessidades Especiais.

Não, por falta de oportunidades.

Não por falta de interesse.

11 -Caso a resposta da questão anterior seja sim, especifique a capacitação recebida e a contribuição da mesma para sua profissão:

Resposta:

12 -Em sua opinião os cursos de formação continuada sobre a educação especial são suficientes e/ou adequados para trabalhar com esta clientela:

São plenamente suficientes

São parcialmente suficientes

São pouco suficientes

Não são suficientes

13 -Quantos alunos com necessidades especiais você já ensinou?

Nunca tive alunos com deficiência ou Necessidades Especiais;

Apenas um aluno;

Dois alunos

Três alunos

Quatro alunos

Mais de cinco alunos

14 -Você concorda com a proposta da Inclusão:

Concordo plenamente com a inclusão

Concordo parcialmente com a inclusão

Não concordo com a inclusão

Justifique a resposta acerca da questão acima:

Resposta: _____

_____.

15 -Você acredita que o aluno com deficiência, apesar de apresentar maior dificuldade, pode aprender dentro da sala de aula com os outros colegas sem deficiência:

- Acredito plenamente que possa aprender
- Acredito parcialmente que possa aprender
- Acredito pouco que possa aprender
- Não acredito que possa aprender

Justifique a resposta acerca da questão acima:

Resposta: _____

16 -Para você a convivência com pessoas com deficiência modificou alguma coisa na sua percepção sobre elas:

Sim, foi na escola meus primeiros contatos verdadeiros com pessoas com Deficiência, e apesar do medo e dificuldade do início, consegui aprender junto com elas que são pessoas capazes de aprender e de estar junto.

Não, antes da educação especial já tive bastante contato com pessoas com deficiência e por isso não modificou em nada minha percepção.

Justifique a resposta acerca da questão acima:

Resposta: _____

17 -Em relação às pessoas com deficiência, para você, estas deveriam ser ensinadas em qual ambiente:

Escola regular, junto com os outros alunos sem deficiência;

Escola regular; porém em uma sala especial com um profissional especial,

APAE ou outras instituições especializadas para trabalhar com pessoas com deficiência;

Em casa, no seio familiar, sem frequentar escolas regulares ou especiais;

18 -Em sua opinião, o fato dos alunos com deficiência ter adentrado o espaço escolar junto com as crianças sem deficiência podem prejudicar o rendimento e aprendizagem da sala:

Sim, pois a escola já tem muitos problemas e dificuldades para ensinar até mesmo os alunos sem deficiência.

Não, as crianças com deficiência não atrapalham no rendimento da sala, já que muitos alunos sem deficiência também apresentam dificuldades.

19 -Você acredita que o trabalho realizado na sala de recursos é importante para o desenvolvimento da criança com deficiência:

Sim, é muito importante que a criança receba atendimento na sala de recurso e que o professor da sala de recurso auxilie os professores da sala de aula sobre a melhor forma de trabalhar com o aluno com deficiência.

___ Sim, é muito importante o trabalho da sala de recursos, porém é muito difícil realizar um trabalho conjunto com a professora da sala de recursos por vá

___ Não, na minha concepção o trabalho da sala de recursos não ajuda em nada e pode ainda aumentar o preconceito dentro da sala de aula devido o mesmo frequentar uma sala especial.

20 -Em sua opinião, a educação especial traz quais vantagens para a sociedade:

___ Não traz nenhuma vantagem para a sociedade, apenas a introdução de mão de obra barata para as grandes empresas, não contribuiu em nada para a diminuição do preconceito.

___ Sim, trás muitas vantagens, uma vez que a inclusão deste público propicia a todos o convívio com a diferença, resultando em uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

___ Não concordo com nenhuma opção proposta. Explique:

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professora da sala de recursos

Eixo 1 – Identificação.

- 1- Há quanto tempo está na docência?
- 2- Quais os motivos que influenciaram a sua escolha pela profissão de docente?
- 3- Qual foi sua reação diante do primeiro contato com a Educação Especial?
- 4- Quais desafios você como professora teve que enfrentar quando começou a ministrar aulas para pessoas com deficiência.
- 5- Você realizou formação continuada no campo da educação especial?
- 6- Qual foi a duração desses cursos?
- 7- Qual Instituição ofereceu essa formação?
- 8- Foram presenciais ou à distância?
- 9- Obrigatório ou de interesse pessoal?
- 10- Acredita que essa formação em educação inclusiva mudou sua concepção em relação às pessoas com deficiência?
- 11- A formação em educação inclusiva influenciou na sua forma de tratar os alunos com deficiência hoje no que se refere à questão da aprendizagem?
- 12- Acredita que o aluno com deficiência pode aprender?
- 13- Quem é o principal responsável na aprendizagem deste aluno?
- 14- Você se sente apto a trabalhar com qualquer tipo de deficiência em sala de aula?
- 15- Concorda com o direito de todas as crianças frequentarem o mesmo espaço escolar, independentemente de sua deficiência?
- 16- Para você, qual seria o melhor lugar para essas pessoas aprenderem/conviverem?
- 17- Acredita que o papel que desenvolve com seus alunos com deficiências pode inseri-los efetivamente no processo de ensino-aprendizagem?

Eixo 2- Concepção sobre a Educação Inclusiva

- 18- ara você existe diferença entre integração e inclusão?
- 19- Quais aspectos você apontaria como maiores obstáculos para que a escola alcance seu objetivo de ensinar a todos independentemente de suas diferenças e deficiências?
- 20- Quais aspectos são imprescindíveis para que se viabilize o ensino as pessoas com NEE.
- 21- Em sua opinião qual a função da escolarização para o aluno com NEEs

- 22- O que a escola que você atua oferece ao professor para auxiliá-lo no processo de aprendizagem e sociabilidade dos alunos com necessidades especiais?
- 23- Em sua opinião esses recursos oferecidos são suficientes para incluir esses alunos com necessidades educacionais especiais ao processo de ensino aprendizagem?
- 24- Como é a participação da família neste processo educativo?

Eixo 3 – Identificação da metodologia de trabalho junto ao aluno com NEE

- 25- Além da sociabilidade propiciada pela escola, você acredita que o aluno com deficiência consegue aprender os conteúdos das disciplinas que integram o currículo da educação formal?
- 26- Quais os recursos que você utiliza para que o aluno com NEE aprenda?
- 27- Sabendo que a sala de aula é cheia de diversidades e desafios, é possível realizar investimento dentro da sala de aula para que o aluno com deficiência aprenda?
- 28- Na elaboração das atividades a serem realizadas em sala de aula, o aluno com NEE é levado em consideração?
- 29- São realizadas as providências necessárias para que o mesmo participe de todas as atividades propostas?
- 30- Há outros profissionais que trabalham com o aluno com deficiência (dentro ou fora da escola) para a sua efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem?
- 31- Se sim, existem trocas de informações com estes profissionais de forma que auxilie o professor a desenvolver a aprendizagem do aluno com deficiência.
- 32- No caso de suspeita de atraso de aprendizagem é realizado algum procedimento de avaliação pela equipe pedagógica?
- 33- Como são realizadas as avaliações dos alunos com deficiência?
- 34- Esses alunos são avaliados de acordo com a média da classe ou com base no desempenho individual do próprio aluno?
- 35- Como são atribuídas as notas diante dessas avaliações dos alunos com deficiência?
- 36- Para você estas notas refletem o desempenho escolar dos alunos?
- 37- Como é o processo de retenção e/ou promoção dos alunos com deficiência?
- 38- O professor da sala de aula comum participa dessa decisão?
- 39- Quais os fatores relacionados ao ensino-aprendizagem que são levados em consideração para essa tomada de decisão?

ANEXOS

ANEXO A - Inquérito para encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

